
Bibliotheca Alexandrina
0161404

الإشراف الفني :
زهير الحمو
الخطوط :
عبد الرزاق قصيباتي

نمــو الطفــل
الجزء الثاني

الدراسات النفسية

« ٣٥ »

ديفيد الكايند - ايرفينغ ب واين



نمو الطفل

الجزء الثاني

من الطفولة المتوسطة إلى نهاية المراهقة

ترجمة:
د. ناظم الطحان
دكتور في علم النفس

منشورات وزارة الثقافة
في الجمهورية العربية السورية
دمشق ١٩٩٦

العنوان الأصلي للكتاب:

Development of the Child

DAVID ELKIND
University of Rochester

IRVING B. WEINER
Case Western Reserve University

JOHN WILEY & SONS, INC.
New York Santa Barbara Chichester Brisbane Toronto

نمو الطفل = Development of the child ديفيد الكايند، إيرفينغ ب واينر؛
ترجمة ناظم الطحان . - دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٦ . -
٢ ج: مص؛ ٢٤سم . - (الدراسات النفسية ؛ ٣٥)

الجزء الأول: من مرحلة ماقبل الولادة حتى نهاية مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية.- الجزء الثاني: من الطفولة المتوسطة الى نهاية المراهقة.

١- ٤ر١٥٥ ا ل ك ن ٢- ٥ر١٥٥ ا ل ك ن ٣- العنوان
٤- العنوان الموازي ٥- الكايند ٦- واينر ٧- الطحان ٨- السلسلة
مكتبة الأسد

الايداع القانوني : ع - ٢٢٦/ ٣ / ١٩٩٦

القسم الرابع

الطفولة المتوسطة



الفصـــل الحــادي عشــر

النمو الجسدي والعقلي

النمو الجسدي :

- المهارات الحركية
- صـورة الجســد

النمو العقلي :

- الاختبار الدراسي
- النمو الادراكي
- نمـو اللغـة
- الذاكرة
- سلوك الاحتفاظ الادراكي
- النمـو الاخلاقي

- العالم المفهومي في مرحلة الطفولة
- مقــال تعلم المطالعــة
- سيرة شخصية الفريد بينه Alfred Binet
- الخلاصــة
- المراجــع

الفصـــل الحـــادي عشـــر

الطفولـــة المتوســـطة

النمـــو الجســـدي والعقلي

الطفولة المتوسطة هي الفترة الواقعة بين الخامسة او السادسة من العمر الى الحادية عشرة او الثانية عشرة من العمر وهي زمن النمو البطيء بين النمو السريع في مرحلة ما قبل المدرسة وطفرة النمو في مرحلة المراهقـــة .

النمـــو الجســـدي

ويفقد الأطفال قبل نهاية السنة السادسة خطوطهم الجسدية الناعمة وذروة هامتهم الممتلئة التي تجعل اطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية جذابين في نظر الراشدين . فالذراعان والساقان ينموان نموا اسرع في الطفولة المتوسطة من نمو الجذع بحيث يمتلك كثير من الأطفال في هذه الفترة المظهر المكوكي . وفي حين تنزع البنات الى النضج ابكر من الصبيان ، ويظل الصبيان اطول واثقل وزناً نوعاً ما من البنات حتى سن العاشـــرة .

ويبلغ متوسط طول اطفال السادسة في امريكا الشمالية ٤٦ بوصة ووزنهم (٤٨) باوند وينمو كل طفل في مرحلة الطفولة المتوسطة في بين (٢ ـ ٣) بوصات في الطول ويزيد وزنه بين (٣ ـ ٦) باوندات كل سنة(١) . وهناك فروق فردية واسعة طبعا . فبعض اطفال السادسة يمكن ان يعطوا المظهر الخاطىء لأبناء العاشرة والعكس بالعكس . وعلى

العموم يكون حجم الطفل حتى نهاية هذه المرحلة من الحياة مستقرا ويمكن التنبؤ به . والطفل الذي يكون اصغر أو أكبر بالنسبة لاترابه سوف يتدارك الفارق معهم في سن الرشد .

والتغيرات في نسب الجسم في هذا الوقت مصحوبة بتغيرات في صيغة الوجه فما ان يفقد الأطفال « صفة الرضيع السمين حتى تنزع وجوههم لأن تغدو انحف واضيق ، وهذا يضاف الى مظهر الشخص الأخرق لمجموعة السن هذه . ويفقد الأطفال اسنانهم اللبنية . ويظهر اول سن في حوالي سن السادسة . وبظهور أول الأسنان الدائمة من عدة أضراس يتغير شكل وجه الطفل . ويكتمل الانتقال من الاسنان اللبنية الى الأسنان الدائمة قبل نهاية الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر .

وبالنسبة للنمو لا يولى انتباه كاف احيانا لعيني الطفل . ففي عمر السادسة لا تبلغ العيون بعد حجمها النهائي وشكلها . وكثير من الأطفال بين ٤ ــ ٨ من العمر يصابون بمد البصر ، وتصحح هذه الحالة عادة من نفسها تلقائيا بين (٨ ــ ١٠) سنوات(٣) حيث تصل اعينهم الى حجم عين الراشدين وشكلها . والنتيجة التطبيقية لهذا الاكتشاف هي انه ينبغي أن تكون مادة القراءة مطبوعة بحروف كبيرة .

المهارات الحركية :

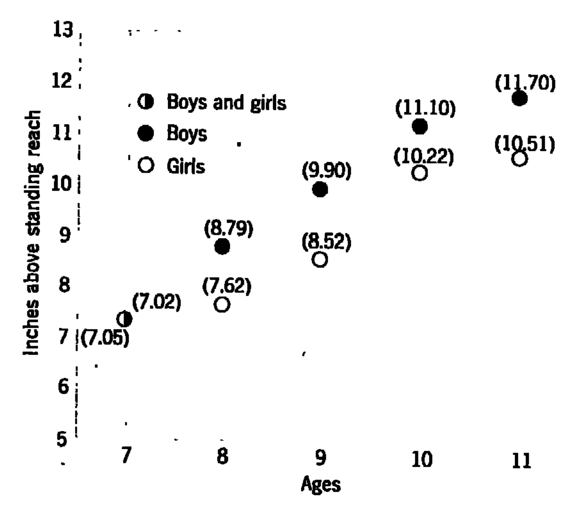
يتعلم الأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة التوافق الدقيق للعضلات الصغيرة ، وهذا التوافق يزداد دقة ويستخدم في فاعليات عديدة تتم تتدمن القراءة الى اللعب في فرق الالعاب .

القفز :

والقفز مؤشر جيد على نمو التوافق الحركي والقوة . واحد مقاييس هذه الفاعلية يسمى القفز العالي (العمودي) وفيه يجب على الطفل أن يقف على قدميه لابسا خفافة رافعا يديه فوق راسه ويقفز



يمتلك اطفـــال سن المدرسة الابتدائية التوافق الحركي والقـــدرة العقلية اللازمة للانخراط في فريق الرياضة والالعاب .



الشكل رقم ١/١١ ـ : اداء القفز العالي حسب العمر والجنس

المصـــدر :

(Johnson. R. D. Measurements of achievement in fundamental skills of elementary School Children. Reasurch Quarterly. 1962, 33, 49-103).

الى الاعلى . ونتائج البنين والبنات في مستويات الاعمار المختلفة مبينة في الشكل (١/١١) ص (١٣) وكما يمكن رؤيته يتفوق البنين على البنات بعد سن السابعة في الارتفاع في القفز العالي . وفي القفزالعريض واقفا يميل البنين الى تجاوز البنات بعد سن السابعة ايضا .

وفي مهمة اخرى في القفز والنط في شبكات كالقفز برجل واحدة على مربعات فان الاطفال لا يتمكنون من القفز بدقة كافية ، والتحرك من مربع لآخر قبل بلوغ سن السادسة . وفي هذا الاختبار الخاص يتفوق البنات على البنين . ويبدي الاطفال تحسنا سريعا في هذه المهارة بين السادسة والتاسعة ، وبعدها يبدو انهم يبلغون النجد في منحنى تعلمهم (٤-٦) . وفيما يتصل بالنط على قدم واحدة فقد لخصت (كراتي Cratty) الامر كما يلي :

« توحي المعطيات الحاصلة من هذه البحوث حول الصفات الحركية البسيطة والمعقدة انه ضمن المدى الذي يبدو فيه ان المهمة تتطلب مظاهر قوة الساقين وقدرتهما الى الامام أو الاعلى نسبيا فان الصبيان يتفوقون على البنات بين سن (٦ - ١٢) سنة . ومن ناحية اخرى ، تبدو البنات أفضل من البنين في مهمات القفز والنط برجل واحدة التي تتطلب الدقة والضبط . وهذه الفروق في المهمات البسيطة ربماتعكس جزئيا تفوق الصبيان في قوة الساق وقدرتها . في حين تتفوق البنات في المهمات الاكثر تعقيدا لان توافقاتهم البصرية الحركية الضروريةلتنفيذ هذه الفاعليات أكثر نضجا في الأعمار الباكرة ، ولأنهن ينخرطن كثيرا في هذا النمط من المهمات (النط على رجل واحدة) في الحضارة الامريكية . « [7, pp. 198 - 199]

المهارات في لعب الكرة :

يلعب أطفال المدرسة الابتدائية الكرة باساليب مختلفة . والمشاركة في مثل هذه الألعاب هام بالنسبة لتنشئة الطفل الاجتماعية ، ومفهوم

الذات . فقبل نهاية سن السادسة يستطيع معظم الأطفال قذف كرة صغيرة بشيء من الدقة والقوة . ومع تزايد العمر ، يستطيع الأطفال مع ذلك رمي كرة مسافة متزايدة . ولنا الا ندهش من أن يتجاوز البنين البنات في طول الرمية في جميع الأعمار من (٦ — ١٢) سنة نظرا لقوتهم الاكبر(٥) . ويستطيع الاطفال قبل نهاية العاشرة من عمرهم أن يقذفوا الكرة ضعف المسافة التي كانوا يقذفونها في سن السادسة . وقبل نهاية الثانية عشرة من العمر يستطيعون القذف ثلاثة اضعاف المسافة(٥) . وتتحسن دقة القذف مع العمر والصبيان يقذفون بدقة اكثر من البنات(٤) .

والتقاط الكرة اصعب من قذفها كقاعدة عامة ، وتتوقف مهارة الطفل جزئيا على حجم الكرة والسرعة التي قذفت بها . وفي احدى الدراسات التي استقصت قدرة الاطفال على تقدير متى تلتقط كرة قذفت إليهم فقد وجدت تغيرات منتظمة مع العمر . فبين عمري السادسة والثامنة كان الأطفال بالغي الدقة في تقدير مسار الكرة . ولم يتمكنوا من توقع مسار العودة حتى حوالي سن العاشرة من العمر . ولم توجد فروق بين البنين والبنات في هذه المهمة(٨) .

ولا توجد معطيات كثيرة حول تغيرات الطفل في قذف الكرات وضربها بالمضرب ، ويوجد دليل صغير ، مع ذلك ، بأن الصبيان يتفوقون عادة في ركل الكرة الى اهداف افقية(٩) . والصبيان افضل من البنات ايضا في ضرب الكرة بالمضرب يمكن أن يعزى ، مع ذلك ، الى حد ما الى واقع أنهم غالبا ما يلعبون العابا تتطلب هذه المهارات كما هو حال البنات في النط على الشبكة بقدم واحدة .

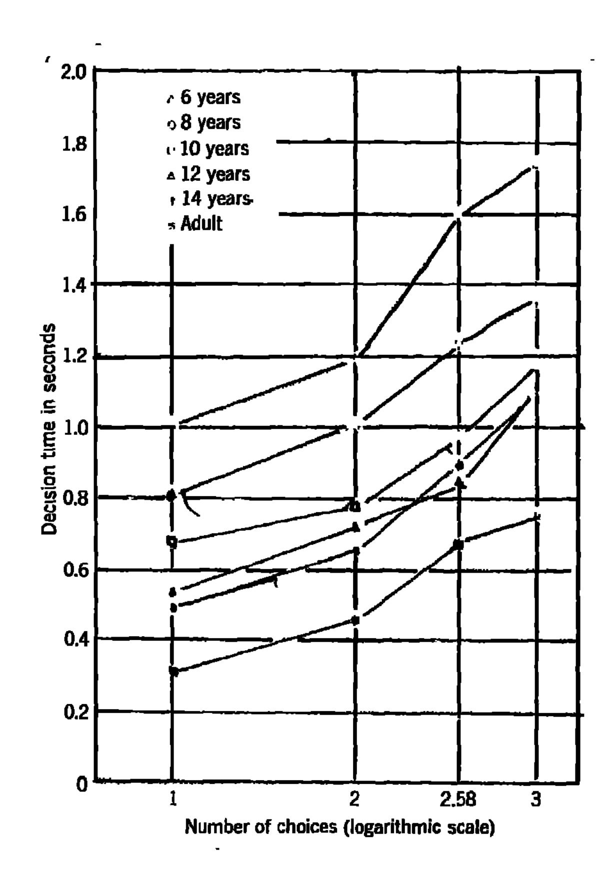
زمن رد الفعل :

من الجلي أن تتطلب المهارات الحركية تتابع افعال ، وبذلك يكون لها بعد زمني ، وهذا ما يسمى بزمن رد الفعل ويرمز له ب (RT)

وهو يتالف ، على العمـوم ، من مقومات عديدة : إحداها هـو زمن الحركة ، وهو الزمن الذي ينقضي بين بداية الفعل ونهايته . وهنـاك زمن القرار ، وهو الزمن المنقضي بين الاشارة او المثير الى الفعل وأول حركة . وقد استقصى الباحثون التغيرات العمرية لدى الأطفال في زمني القرار والحركة . ففي احدى الدراسات اعطي اطفال تتراوح أعمارهم بين ٤ ـ ١٦ سنة مهمتين من زمن رد الفعل . في احدى المهمتين عرض على الأطفال (١٠) اصوات وطلب الى المفحوصين كبس زر بأسـرع ما يستطيعون لايقاف الصوت (حركة رد الفعل) . وفي المهمة الثانية طلب منهم ايضـا كبس زر بأسرع ما يستطيعون عندما يعرض عليهم الصوت العالي فقط (زمن القرار) . وأعطي لكل طفل درجتان إحداهما لسرعة الاستجابات والأخرى لتنوع الاستجابة من محاولة لأخرى .

فوجد أن هناك تناقص مضطرد في زمن رد الفعل مع العمر . لقد كان زمن رد الفعل بالنسبة لاصغر الأطفال (٧٥ر٠) من الثانية ولأكبرهم (٢٥ر٠) من الثانية . واكبر تناقص في حركة رد الفعل يحدث بـين الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (٤ ـ ٩) سنوات . وفي زمن قرار مهمة رد الفعل كانت النتائج مماثلة (٠٣ر١) ثانية بالنسبة لأصغـر الأطفال و (٣٥ر٠) ثانية بالنسبة لأكبرهم . وهنا ايضا يتم أكبر تقدم بين الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (٤ ـ ٩) سنوات(١٠) .

وفي دراسة اخرى لاختبار زمن القرار طلب من المفحوص القيـام بعدد التمييزات او القرارات في فرز البطاقات . وتالفت المواد من اربعة طبقات تضم كل منها (٢٤) بطاقة . حوت إحدى الطبقات ثلاثة الوان كل ثماني بطاقات بلون واحد . وحوت الطبقة الثانية (٤) الوان كل ست بطاقات بلون واحد ، والطبقة الثالثة ستة الوان مختلفة كل أربع بطاقات بلون واحد . والطبقة الأخيرة حوت ثماني الوان كل ثلاث بطاقات بلون واحد . وطلب من كل مفحوص فرز البطاقات في أكوام حسـب اللون (بطاقتان ، أربع بطاقات ، (٦) بطاقات ، (٨) بطاقات في كومة



الشكل رقم ٢/١١ ـ زمن القرار كتابع لعدد البدائل للبطاقة الواحدة بالنسبة لزمر الأعمار

المصدر :

(Connolly, K. Speed Response, Temporal Sequencing and Information processing in children in K. Connolly [Ed.] Mechanisms of motor Skills Development, New York : Academic press, 1970).

واحدة . وقيس زمن الحركة بفرز المفحوصين طبقة من البطاقات البيضاء في كومة من بطاقتين ، وأربع بطاقات ، وست بطاقات ، وثماني بطاقات . وكان زمن القرار هو الفرق في الزمن المطلوب لفرز البطاقات البيضاء في كومات مختلفة .

وكان المفحوصون في الدراسة من الذكور والاناث من الأعمار التالية (٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ٢٤) وتدل النتائج التي تظهر في الشكل رقم ٢/١١ على أن زمن القرار يتوقف على عمر المفحوص وعدد الخيارات المطلوبة . والأكبر المفحوصين يأخذ دوما أقصر زمن بصرف النظر عن عدد الخيارات . كذلك يتزايد زمن القرار لدى كل زمرة عمرية كلما زاد عدد الخيارات . ويبدو من زمر العمر المتتالية المعروضة في الجدول ٢/١١ أن التغير الأكبر في زمن القرار يتم بين عمري السادسة والثامنة(١١) .

وهناك زيادة في تغير الاستجابة خلال الطفولة المتوسطة . ويمكن ربط هذا النمو بالاكتساب التدريجي للمهارات الحركية ، كالتقاط الكرات وضربها ، ولعبة الهوكي ، والكروكيت ، والألعاب الأخرى التي تستدعي اتخاذ قرار والتوافق بين العين واليد . ومن الممكن أن يعزي فقر أداء الأطفال في المهارات الحركية الى كف اتخاذ القرار أكثر منه الى عدم نضج التوافق بين العين واليد .

صورة الجسم :

مع اكتساب الأطفال تدريجياً مفهوماً اكثر واقعية عن محيطهم ، فانهم ينمون مفهوماً اكثر كفاية عن انفسهم . وأحد مظاهر هذا المفهوم عن الذات هو صورة جسم الطفل. وتضم صورة جسم الطفل وعياً للجسم وأجزائه ، ويشمل تقويماً للكفاية المظهر الجسماني للمرء ومهاراته الحركية بالموازنة مع أترابه . وبالرغم من أن صورة الجسم تبدأ بالتشكل في مرحلة الرضاع ، والطفولة الباكرة ، وتصبح شعورية أكثر في الطفولة المتوسطة عندما يستطيع اليافع موازنة نفسه بأترابه اكثر من ابويه .

ادراك الجسم :

يقدم الجدول رقم (١١ / ١) فكرة عامة لنمو مفهوم الجسم(٤) . ويتم مثل هذا التقويم باستخدام تقنيات مختلفة بما في ذلك رسم شكل الانسان . فاذا اعطى الأطفال على سبيل المثال شكلا ناقصاً وطلب منهم رسم الأجزاء الناقصة فان قدرتهم على فعل ذلك تتحسن عندما يصبحون اكبر سناً(١٤) . وهناك طريقة أخرى للتقويم وهي أن نطلب من الأطفال تحديد الجانب الأيمن والأيسر لديهم ولدى الآخرين (١٥ــ١٧) . ان قدرة الطفل النامية على كف الافعال الحركية من جميع الانواع انما هي نوع آخر من الدليل على نمو ادراك الجسم بالرغم من عدم ذكرها في الجدول(١٨). (الجدول رقم ١١ / ١) .

مفهوم الذات :

اقترح جورج هربرت ميد George Herbert Mead (١٩) الفيلسوف الاجتماعي وعالم الاجتماع الشهير، منذ زمن طويل ، أن مفهوم الفرد عن ذاته يشتق من تقديرات الآخرين المنعكسة . ولكن لا يستطيع الطفل ادراك هذه التقديرات المنعكسة حتى تنمو قدراته المعرفية نمواً كافياً . وقبل نهاية سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الطفل عرضة لتقديرات اترابه وينزع الى تقويم نفسه تبعاً لذلك .

وللدراسة مفاهيم الذات لدى الأطفال ، غالباً ما يستخدم الباحثون قوائم ضبط الصفات أو الجمل ، التي تشمل كلمات ايجابية وسلبية . فإما أن يقرأ الطفل القائمة أو تقرأ له بصوت عال من قبل شخص آخر وبعد كل صفة يجب على الطفل ان يقول ما اذا كانت تنطبق عليه . وعلى العموم توحي مثل هذه الدراسات بأن مفهوم الطفل عن ذاته يتوقف الى حد كبير على تقديرات الآخرين (٢٠ــ٢٢) . والأطفال الذين يكون تحصيلهم ضعيفاً في المدرسة والذين يستهان بهم من قبل أبويهم واترابهم يملكون احتراماً ادنى لذاتهم من الأطفال الذين يؤدون حسب المعايير الدراسية المقبولة(٢٢) .

ويملك الطفل ، في الواقع ، مفاهيم عديدة لذاته ، ويتوقف الأمر على مواهبه واهتماماته . وهناك بالاضافة الى صورة الجسم ، مفهوم الذات كتلميذ ، ورياضي ، وصديق ، وامرىء يملك مهارة خاصة وغير ذلك . مثال ذلك ، يمكن أن يملك الطفل تصوراً ايجابياً عن نفسه ، وآخر سلبياً كلاعب شطرنج . وهكذا فان الطفل الفاشل في مجال يمكن أن يكون قادراً على تحسين مفهومه عن ذاته في مجال آخر . ومع ذلك فان الطفل الذي يشعر بالعجز في جميع الميادين يمكن أن يصبح مضطرباً انفعالياً وسنناقش هذه الأمور بتفصيل اكبر في الفصل القادم (الفصل ١٢) .

الجدول رقم ١/١١ ـــ ادراك الأطفال لأجسامهم

العمر (بالسنوات)	الادراكات
٠ ـــ ٢	يستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة أحياناً أن يحدد الأجزاء الكبيرة من جسمه لفظياً ، وتستطيع أن يلمس ظهره وذراعه ، أو ساقه عندما يطلب منه أن يفعل ذلك ويبدو انه يعي أصابع قدميه قبل ساقه .
٢ ـــ ٣	يصبح واعياً للجانب الامامي والخلفي ، والرأس والقدمين ، ويستطيع أن يحدد مكان الأشياء المتعلقة بهذه الأجزاء من الجسم . ويبدأ بادراك الابهام ، واليد ، والقدمين . الخ
ـــ ٤	يصبح واعياً بوجود جانب أيسر للجسم ، وجانب أيمن ، ولكنه لا يعرف ايهما الأيمن وايهما الأيسر ، ويملك ادراكاً اكثر تفصيلا لاجزاء الجسم ، ويستطيع تسمية الاصابع الصغرى والاولى .
ـــ ٥	الأمر غامض بالنسبة اليه في اي جانب هو الأيسر والأيمن ويستطيع تحديد مكانه بعلاقته بالاشياء ، والاشياء في علاقتها مع الذات ! ويظهر الجذع في رسوم الاشخاص .

٦ — يبدأ بتمييز الاجزاء اليسرى واليمنى من الجسم ويحدد مكان الجسم بعلاقته بالأشياء اليسرى واليمنى والأشياء بعلاقتها بالجانب الايسر والايمن من الجسم ، ويدرك الاصبع الصغرى والاصبع التي فيها الخاتم ويستطيع أن يسميها

٧ — ٨ يترسخ جيداً مفهوم الأيسر والأيمن ، ويبدأ بتمييز الجانب الأيسر من الناس بشكل صحيح وتظهر التعبيرات الوجهية في رسوم الاشخاص،وتمتلىء أضلاعهم ، وتضاف التفاصيل الى رسوم الاشخاص .

٩ — ١٠ يتبنى منظور الآخرين المكاني بسهولة ، ويستطيع وصف ترتيب الاشياء من وجهة نظر الآخر .

المصدر مقتبس من :

Cratty. B. J., and Martin, M. M. Perceptual motor efficiency in children. Philadelphia, Lea and Febiger, 1969.



يكتسب مفهوم الطفل عن ذاته جزئياً من ردود فعل الآخرين على سلوكه ومظهره .

وحوالي السادسة او السابعة من العمر ينمي بعض القدرات العقلية التي يسميها (بياجه) بالعمليات الاجرائية المشخصة . شكراً لهذه العمليات ، فاطفال المدرسة الابتدائية يستطيعون عن طريقهم تكوين مفاهيم الاصناف ، والعلاقات ، والاعداد وبذلك يوسعون عالمهم توسيعاً كبيراً . كذلك فان الاطفال الذين يستطيعون اداء العمليات الاجرائية المشخصة يستطيعون تعلم القواعد التي يصوغها الآخرون واتباعها . وهكذا فان الطفولة المتوسطة هي الفترة الأولى لتعليم الأطفال بعض المهارات والمعرفة التي يحتاجون اليها للقيام بواجباتهم بشكل مجدي في مجتمعهم .

وسوف نناقش ما يستطيع الاطفال تحقيقه حالما تنمو لديهم العمليات المشخصة . وما دام النمو العقلي غالبا ما يقاس كمياً فسوف تبدأ بالروز ، ولا يستطيع الاطفال عادة تطبيق الاختبارات الجمعيةللقابليات والتحصيل الى ان يتمكنوا من العمليات المشخصة.وبعد ذلك سوف ننظر في التغيرات التي تحدث في ادراك الاطفال ، واللغة ، والذاكرة ، ومفاهيم الاحتفاظ والنمو الاخلاقي . وسيصف القسم الأخير بشكل موجز العالم المفهومي لمرحلة الطفولة المتوسطة ، ويقدم بعض الامثلة عن اللغة والمعرفة المكتسبة التي تبرز ثقافة على درجة عالية من الاصالة والثبات في هذه الفترة من العمر .

الروز التحصيلي :

وما أن يتعلم الاطفال القراءة والكتابة حتى يكونوا قادرين على تطبيق الاختبارات الجمعية ، ومثل هذه الاختبارات يستخدم على نطا قواسع في تقويم التحصيل والقابلية . وتقيس الاختبارات التحصيلية نظرياً التعليم السابق في ميدان معين من التعليم . واختبارات القابلية بالمقابل يفترض أن تتمكن من التنبؤ بالتعلم المقبل(٢٤ـ٢٥) . واختبار الذكاء هو احد انواع اختبارات القابلية .



خلال الطفولة المتوسطة يكتسب الاطفال المهارات والقدرة على تطبيق الاختبارات الجمعية

والتمييز بين اختبارات التحصيل والقابلية يمكن توضيحه بوساطة بنود الاختبار ذاتها . فبنود اختبار القابلية تنتقى مع افتراض أن الأطفال من خلفية معينة يجب أن يمتلكوا فرصا متكافئة في تعلم بعض الأمور . مثل ذلك أحد الأسئلة يعرض صورة لوجه فقد منه حاجب واحد ونسأل « ما هو الشيء المفقود في هذه الصورة ؟ » . ويفترض أن معظم الأطفال قد لاحظوا عددا كبيرا من الوجوه بحيث ينبغي أن يكون نجاحهم

في هذا السؤال أمرا يتصل بالقابلية العامة أكثر من تعليم محدد . ومثل هذه الاسئلة غير شائعة ، مع ذلك ، ومعظم البنود في رائز القابلية يتطلب خبرة خاصة وعامة على حد سواء .

وقد صممت اختبارات التحصيل لاختبار ما تعلمه الطفل من التعليم السابق . إن اختبارات القراءة ، والحساب ، والعلوم ، وغير ذلك انما هي نماذج من المعلومات التي كان قد تعلمها الطفل في المدرسة مثال ذلك « (٢ × ٢ = ؟) ، ما هي عاصمة Delaware ؟ » . ويصبح التمييز بين بنود رائز القابلية وبين بنود رائز التحصيل أصعب بالنسبة للأطفال الاكبر سنا ، لانه يصبح اقل وضوحا التمييز بين ما اكتسب في المدرسة وما اكتسب خارجها .

وتستخدم روائز القالية في المدارس الابتدائية على نطاق واسع لتقويم تقدم التلميذ . ومعظم الاختبارات التحصيلية معايير مُرجَعَة الى معيار معين اشمل أي أن علامة طفل معين تقارن مع علامات زمرة معينة . وهذا المبدأ ذاته يستخدم في امتحانات الجامعة عندما تدرج الامتحانات على « منحنى بياني » : في هذه الحالة يكون الصف زمرة مرجعية . فاذا وجد كثير من الطلاب المتفوقين في ذلك الصف فان الطالب المتوسط سيحصل على درجة اضعف مما يحصل عليه في صف فيه كثير من الطلاب الضعفاء . وبعض هذه الاختبارات التحصيلية اختبارات مُرجعة لولاية محددة أو لكل الامة . وعلى ذلك ، فان اداء الطفل أو المدرسة يمكن تقويمه بعلاقته بالمدينة ، والولاية ، والامة .

وبالرغم من ان الاختبارات التحصيلية مفيدة لقياس تقدم التلميذ فان لها قيودا عديدة سرعان ما لاحظها منتقدوها . (فبياجيه)(٢٦) من بين آخرين(٢٧ــ٢٩) يعتقد انه يمكن أن يكون للاختبارات آثار سلبية على التربية لأنها تنزع الى املاء محتويات المواد الدراسية والتقنيات

)(٣٠) بانه من اجل جعل

ان تمتاح من اكثر مظاهر

معرفة الطفـل سطحية . ففي الأغلب ، تكون الاجابات المقبولة فـوراً كمؤشرات للمعرفة هي بالضبط اقل من تلك التي تشكل جزءا مـن مخزون المعارف الناجح (p. 245) . . وفي مراجعة شاملة حديثة لتقويم التحصيل يقول (ليفاين Levine)(٣١) في حين أن المربين يقولون إن هدف التربيـة هو اكتساب اتجاهات ايجابيـة نحو التعلم وتنمية المهارات في التفسير ، فان اختبارات التحصيل لا تقيس بلوغ هذه الاهـداف .

واحدى طرائق معالجة نواقص الاختبارات التحصيلية كان من خلال إدخال الاختبارات **المرجعة الى معيار مطلق** ففي المستوى الجامعي ، على سبيل المثال تعلّم بعض المقررات بحيث يستطيع الطالب ان ينتقل حسب سرعته الخاصة بمساعدة اشرطة (الفيديو) التي في متناول اليد بسهولة . ويتقدم الطالب الى الامتحان عندما يكون مستعداً له ، ويعيده إذا دعت الضرورة لذلك حتى يتقن محتويات المقرر . وهكـذا تقصـد الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق أن تكشف ما يستطيع الطلاب أن يفعلوا أو ما يعرفون اكثر من مقارنة الطلاب بمعيار.ومثل هذه الاختبارات تقدم معلومات يمكـن تفسيرها فورا مـن وجهة نظر معيار مطلق في الأداء(٣٢ـ٣٣) .

وقد بدات الاختبارات المرجعـة الى معيار مطلق بالاستعمال في المدارس الابتدائية أيضـا . فالمعلم الذي يطلب من كـل طفل أن يتـم تقارير عن عشر كتب من حجم معين كمعيار مقرر انما يضع معيارا مقررا. ويقترح بعض المربين أن تحفظ سجلات عن عمل كل طفل ، وينبغي استخدام ملاحظات المعلم ونماذج من عمل الطفل لتقديـر تقدم التلميذ اكثر من الاختبارات(٣٤) . وبالرغم من ان هذا النمط من التقويم قد بدأ تواً بالظهور في المدارس الابتدائية ، فاننا نعتقد بانه تطور سليم . ويبدو لنا أن جمع معلومات موثقة عن عمل الطفل عبر فترة معينة من الزمن كمؤشر افضل بكثير عن تحصيله الدراسي من اختبار الأداء الذي

يقيس مظهراً سطحياً فقط من التعليم المدرسي . ومن ناحيــة اخرى ، اذا اصبحت المعايير صارمة جدا ولا تسمح بالفروق الفردية ، فانها يمكن ان تكون اختبارات تحصيلية مرضية .

النمو الادراكي :

يبدو النمو الادراكي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الحسي الحركي يتبع سبيلا مماثلا من حيث أن التغيرات الرئيسة في المعالجة الادراكية تحدث على ما يبدو بين (٤ ــ ٩) سنوات من العمر تقريبا . مع تغيرات طفيفة إن حدثت بعد ذلك .

استراتيجيات البحث :

إن أحد مظاهر الادراك التي تتحسن مع العمر هو قدرة الطفل على البحث عن مجموعة من المثيرات بالنسبة لبنود معينة . ويصبح البحث اسرع واكثر دقة مع تزايد العمر(٢٥ــ٢٩) . وهناك دليل ايضاً على وجود فروق كيفية ذات دلالة في الطريقة التي يجري فيها الأطفال الاصغـر والاكبر بحثهم . وهذه الفروق العمرية تتضح بشكل خاص عندما يوازن المفحوصون المثيرات الادراكية ، او عندما يعالجون مثيرات معقــدة او غامضــة .

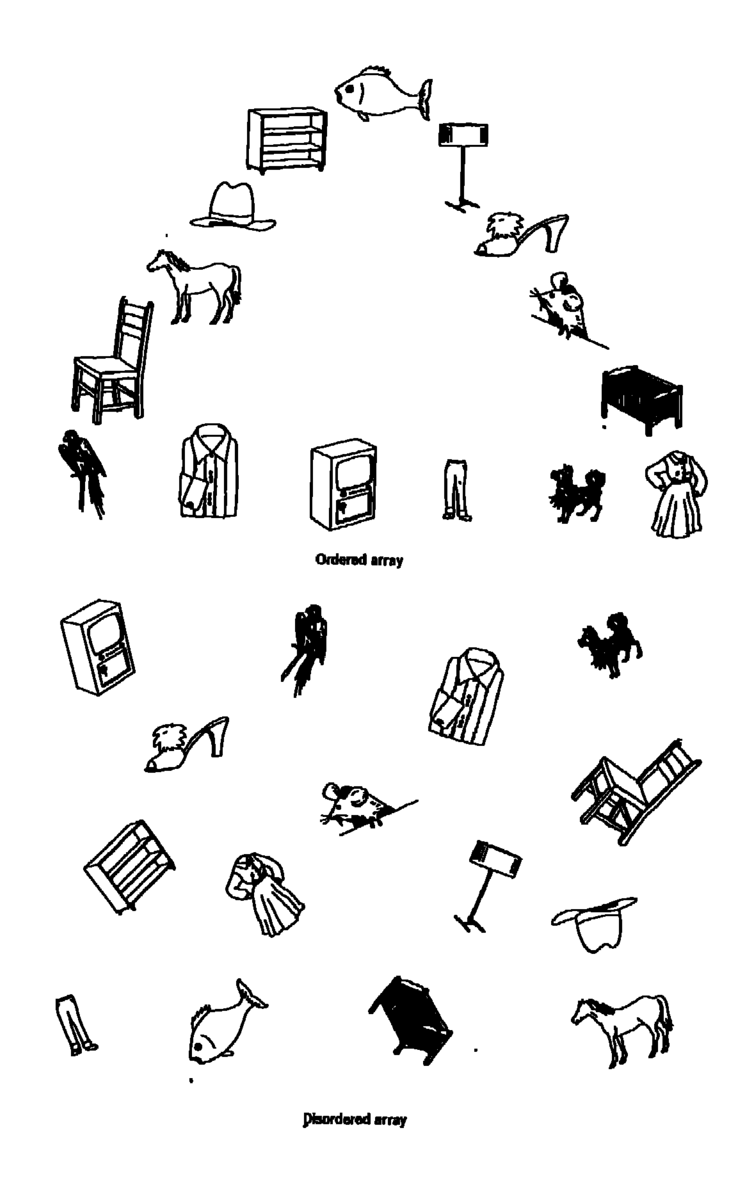
وفي احدى الدراسات طلب الى اطفال من اعمار مختلفة موازنــة رسوم واجهات بيوت متشابهة او مختلفة في ناحيــة واحدة او اكثر (الستائر على النوافذ ، وجود الأبواب ، وغيرها) . فكان الاطفال الصغار اقل نجاحاً من الأطفال الأكبر سناً في اجراء الموازنات . وتوحي سجلات حركة العين بأن الأطفال الاصغر كانوا يوازنون مظهرا واحدا . فإذا كانت امثلة ذلك المظهر (مثال ذلك كانت النوافذ) متشابهة ، فإن الأطفال يقولون إن الواجهات هي ذاتها دون تفحص المظاهر الأخرى(٢٩) . وفي دراسة مرتبطة بالدراسة السابقة(٤٠) وجد ان تعليم الأطفال ما ينبغي التفتيش عنه في مهمة الموازنة كان اكثر نفعا لكبار الأطفال من صغارهم .

وفي مهمة تنقيب حرة نسبيا (الشكل رقم ٣/١١) فان الفروق الفردية في البحث عن الاستراتيجيات واضحة جدا . وعندما عرض على الأطفال بطاقة عليها أشكال مالوفة ملصقة في تشكيل مرتب أو غير مرتب فان قدرتهم على تسمية الأشكال تتفاوت مع أعمارهم ، ومع النموذج الأصلي . فالأطفال الصغار (٤ ـ ٥) سنوات لا يسمون بعض الاشكال ، ويسمون اشكالا اخرى مرتين في بطاقة التشكيل غير المرتب. وبالمقابل فإن الأطفال الأكبر بين (٦ ـ ٨) سنوات يقرؤون الأشكال من اليسار الى اليمين ومن الأعلى ولا يقعون في أخطاء . وفي البطاقة المرتبة (حيث الأشكال ملصقة بحيث تشكل مثلثا) لا يخطىء الأطفال لان سبيل التنقيب موضح بجلاء في الشكل نفسه(٤١ـ٤٢) .

وقد وجد أن في استراتيجيات بحث الأطفال ان الاطفال الأصغر سنا اكثر عرضة للمثيرات المشتتة للانتباه . وفي زوج من الدراسات طلب من الأطفال موازنة اشكال وألوان شخوص حيوانية خشبية ، وقول ما إذا كانت هي ذاتها أم مختلفة عندما تضاف مظاهر مشتتة للانتباه الى تلك الشخوص . إن المظاهر المشتتة للانتباه تعيق الأطفال الاكبر سنا مؤقتا ، ولكنها تشكل عائقا مطلقا بالنسبة للأطفال الأصغر . ويستطيع الأطفال الكبار تكييف استراتيجيات بحثهم بسهولة أكثر للتفتيش عن مظاهر جديدة مما يستطيعه الأطفال الصغار(٤٣ـ٤٤). بوقول موجز تصبح استراتيجيات بحث اطفال المدرسة الابتدائية أسرع ، واكثر جدوى ومنتظمة مع ازدياد العمر حتى المراهقة على الأقل .

التنظيم المنطقي :

وما ان ينضج الاطفال حتى يكونوا اقدر على تنظيم المعلومات الادراكية بأساليب منطقية . فيستطيع الأطفال الكبار معالجة معلومات أكثر وأعقد مما يتمكن الأطفال الصغار فعله . وتظهر دراسات عديدة لاليانور غيبسون Eleanor Gibson وزملاؤها ظهور المعالجة المعرفية في الادراك . ففي احدى الدراسات(٤٥) كان على مجموعات من الأطفال



الشكل رقم ١١/٣ ـ صورة بطاقات التنقيب

المصـــدر :

(Elkind, D., & Weiss, J. Studies in Perceptual development III: Child Development, 1957, 38. 1153 - 1161).

الصغار والكبار تعلم كبس أزرار تتعلق بكلمات معينة . بعض الكلمات كانت منظومة ، وكان التعرف على قاعدة نظمها يجعل التعلم أسهل . فالأطفال الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ ـ ١٢) سنة استخدموا قاعدة النظم أكثر بشكل ذي دلالة من الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم (٧ ـ ٨) سنوات لتسهيل التعلم . وفي دراسة أخرى(٤٦) ، استطاع أطفال الصف الرابع استخدام طائفة من المعلومات لحل ألعاب تصحيف الكلمات . والدراستان كلاهما توحيان بأنه مع التقدم في العمر يزداد استخدام المعالجة المعرفية في تنظيم الادراك .

ويأتي الدليل على دور المعرفة التنظيمية أيضا من دراسات اوحت بها نظرية (بياجيه) النمائية في الادراك(٤٧) التي وضعناها في الفصل السابع . فمن وجهة نظر بياجيه إن القدرة على رؤية تشكيلات الجزء والكل ، المبينة في الشكل (٧/١)(٤٨ـ٤٩) ، تظهر لأن الأطفال يستطيعون الادراك منطقيا بأن الشكل الواحد والشكل ذاته (مثال ذلك شكل التفاحة في « تمثال رجل الفاكهة » يمكن ان يكون تفاحة ورأساً في آن واحد . ويمكن مقارنة هذا الادراك بفهم ان شخصاً ما يمكن أن يكون أمريكيا وبروتستانتيا ـ أن نفس الشخص يمكن أن ينتمي الى أصناف مختلفة(٤٨) . إن الطبيعة المنطقية لهذا التشكيل الادراكي موضح في بحث آخر ، حيث نظم الأطفال في مجموعات تبعا لما اذا كانوا يستطيعون رؤية تشكيلات الكل والجزء . ثم اختبروا في مهارة الضرب المنطقي مثال ذلك :

صنف الأمريكيين x صنف البروتستانت = صنف الأمريكيين البروتستانت

فكان أولئك الذين يرون تشكيلات الجزء والكل أكثر تفوقاً بشكل ذي دلالة على الآخرين في اداء الضرب المنطقي(٥٠) .

التحرر من المظاهر المسيطرة في الصيغة الادراكية :

ويمكن وصف النمو الادراكي تبعا لتزايد تحرر الطفل من مطالب صيغة المثير ، ويطلق (بياجيه) على هذه العملية اسم **التحرر من المركزية الادراكية** Decentring حيث ينزع الأطفال الصغار الى التمركز على الصفات المميزة المسيطرة على الصيغ البصرية . وهذه المظاهر المسيطرة قد وصفها علماء النفس الغشتالتيون(٥١-٥٢) بالاغلاق ، والشكل الجيد ، والاستمرار وغير ذلك . فإذا وضعت نقطاً متقاربة معا (الاقتران) فانها تبدو على شكل صورة . والشكل الناقص (مثال ذلك الدائرة التي ينقصها قطاع منها تقود المرء الى ملء الجزء المفقود عقليا (الاغلاق) . وفي حين ان هـذه المبادىء الغشتالتية تعمل في جميع مستويات النمو ، فان الأطفال يستطيعون معارضة هذه المبادىء بشكل متزايد وبناء تنظيمات بديلة لدى تقدمهم في العمر .

إن بعض الدراسات التي تم وصفها للتو تقدم الدليل على التحرر من المظاهر المسيطرة في الصيغة الادراكية . مثال ذلك ، الطفل الذي يقول الرجل مصنوع من الفاكهة عن الرسم رقم (٢) في الشكل رقم (٤/٧) قد تحرر من المظاهر المسيطرة في رؤية الراس تفاحة والجسم كاجاصة ، وغيرها . وفي نمط آخر مختلف نوعا ما من الدراسة ، طلب من المفحوصين تكوين مفاهيم عن الشخص ، والفاعلية أو الوضع (الخلفية) . وعندما يوجد الثلاثة جميعا في صيغة المثير (مثال ذلك ولد يلعب بالكرة في الساحة الخلفية للمنزل ، كان الاطفال الصغار يستطيعون تجريد الصبي ولكنهم لا يستطيعون تجريد الوضع او الفاعلية ويستجيبون لهذه الوجيهات الثلاثة من الصيغة . وكان الاطفال الكبار يستطيعون صياغة مفاهيم لهذه الفاعليات والاوضاع بسهولة توازي سهولة صياغة مفاهيم عن الشخوص . وبتعبير غشتالتي كانوا يستطيعون التحرر من المظاهر المسيطرة للشكل (الشخص) بالنسبة للخلفية (الفاعلية او الوضع)(٥٣)

وعلى العموم إذن ، يصبح إدراك الاطفال لدى نضجهم أكثر جدوى بشكل متزايد واسرع ، ويخضع للعمليات المنطقية . يضاف الى ذلك ، انهم يستطيعون تدريجيا تجاوز المظاهر المسيطرة للصيغة البصرية ، ويستطيعون انتقاء المعلومات وتنظيمها تبعاً لنياتهم ومقاصدهم .

النمو اللغوي

وكما اشرنا في الفصل الثامن(*)فإن النمو اللغوي خلال سنوات ما قبل المدرسة سريع بشكل استثنائي . في الواقع ، يبدو طفل في السنة الخامسة من العمر يتقن بشكل سطحي البنيات الاعرابية للغة ، وامتلاك المفردات الاساسية . وبالرغم من انه قد يبدو أن نمو الطفل اللغوي بوجه عام يتم قبل دخوله الطفولة المتوسطة وهو في الواقع ، نمو لم ينته بعد فهناك نمو في المفردات والفهم الاعرابي للغة بين الخامسة والعاشرة من العمر(٥٤ـ٥٦) .

نمو استخدام اللغة :

يمكن للمرء ان يشك بان بلوغ العمليات الاجرائية المشخصةتصاحب بفهم جديد لكثير من المصطلحات ، وتعلم استخدام مصطلحات جديدة. ولكن هذا هو الواقع ، فلدى نضج الاطفال فكريا فان فهمهم لكلمات « اكثر » و « اقل » تتغير تغيرا كبيرا . فالاطفال الصغار يفهمون المصطلحات من قبل « اكثر واقل » ونفسه كوصف الفروق بين الأشياء يستطيعون رؤيتها ، في حين ان الاطفال الكبار يدركون انها تتعلق بفروق غير مفهومية ايضاً .

ويمكن لطفل في الرابعة من العمر أن يقول ان عشر بنسات أكثر من اربع لانه يستطيع ان يرى الفرق بعينه ، في حين ان ابن السادسة من العمر يعطي الجواب ذاته لأنه عد النقود ذهنياً ، لقد نجح ابن الرابعة وابن السادسة كلاهما في تمييز المصطلحات واستخدامها ولكن فهمها

(*) في الجزء الاول .

لهذه المصطلحات مختلف . ان قدرة الطفل على استخدام اللغة استخداما صحيحا لا يدل بالضرورة على عمق الفهم . وفي هذه الناحية فان ابن الخامسة لاحد المؤلفين سال مرة بابا ! ما هويتك الحقيقية ؟ فسأل الاب بدوره وقد فوجيء نوعا ما « لست متأكدا ، ماذا تعني بالهوية الحقيقية ؟ واجاب الطفل فورا حسن ، سوبرمان هي الهوية الحقيقية (لكلارك كنت) Clark Kent . لقد فهم الطفل الهوية الحقيقية بمعنى واحد ولكن ليس بالتأكيد بالطريقة ذاتها التي يتساءل بها الراشد « من اكون ؟ » .

وتوضح سلاسل من الدراسات عن تحولات فهم اللغة التي ترافق تحولات القدرة العقلية التي أجرتها Sinclair Dezwart (سنكلير دزڤارت) وهي زميلة (بياجيه)(٥٧ـ٥٨) . ففي احدى الدراسات سئل الأطفال أولا وصف وضعيات كمية بسيطة ثم عرض عليهم قلمان قصير ثخين ، وطويل رفيع وطلب منهم كيف يختلفان ؟ . ولاختبار فهمهم سئل الأطفال ايجاد قلم أقصر ولكنه اثخن من هذا القلم . » واعطي الأطفال مقاييس في العمليات الاجرائية المشخصة ايضا ، ثم وضعوا في زمرتين تبعا لتمكنهم من اجراء العمليات . اما أولئك الذين كانوا في المرحلة الانتقالية فقد وضعوا في زمرة ثالثة ، فوجد انه ليس هناك من فروق بين الزمر الثلاث في فهم المهمة ، ولكن هناك فروق ذات دلالة في وصف المهمات . لقد استخدم ٩٠٪ من أطفال ما قبل العمليات مثل هذا التعبير المطلق « هذا نحيف وهذا سمين » . واستخدم جميع الاطفال الذين انجزوا العمليات كلمات مقارنة « هذا القلم اطول ولكنه ارفع وهذا اقصر ولكنه اثخن » .

واجرت (سنكلير دوزفارت) دراسة اضافية لاختبار دور اللغة في الفهم المعرفي . فحاولت تعليم الاطفال الذين لم يبلغوا بعد مرحلة العمليات التعابير اللفظية المستخدمة من قبل اولئك الصغار الذين بلغوها . ولم يكن التعليم سهلاً ، ولاقى الأطفال اكبر صعوبة في تعلم

تعابير المقارنة كطويل ورفيع ، وقصير وثخين . ان ١٠ ٪ فقط من الاطفال الذين تعلموا قد اظهروا تقدما في بلوغ العمليات المشخصية . ويبدو على العموم اذن ، انالعمليات المشخصة مرتبطة ارتباطا وثيقابالاستخدام العفوي للتعابير المقارنة اكثر من المطلقة في الوصف اللفظي .

نمو المعرفة الاعرابية اللغوية :

يمكن بيان علاقة بين النمو المعرفي والفهم فيما يتعلق بالظاهر الاعرابية للغة . مثالذلك صيغةالبناء للمجهول . فصيغ البناء للمجهول يتكرر استعمالها في لغة الحديث ، يضاف الى ذلك انها اكثر تعقيدا من الناحية المعرفية والنحوية معا من صيغة البناء للمعلوم لان علاقات الاسم والفاعل غير قياسية وينبغي ترجمتها الى شكل معياري لكي تفهم . ان جملة في صيغة المبني للمجهول مثل « عض الرجل من قبل الكلب » يجب ان تترجم الى جملة « عض الكلب الرجل » . ان علاقات الاسم بالفاعل في الجمل المبنية للمجهول صعبة بوجه خاص في جملة قابلة للعكس ، اي معقولة في الظاهر اذا عكست الجملة ان جملة « عض الرجل من قبل الكلب » جملة لا يمكن عكسها في الواقع ، في حين أن الجمل المبنية للمعلوم يمكن عكسها ايضا اولا يمكن عكسها ، ولكن قابلية العكس مشكلة أكثر في صيغة الجمل المبنية للمجهول منها في الجمل المبنية للمعلوم(٥٦) .

وفي احدى الدراسات(٥٩) قرئت على أربع زمر من الاطفال أعمارهم ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة ، وطلاب الجامعة ، جمل قابلة للعكس ، وغير قابلة للعكس ومبنية للمعلوم ، ومبنية للمجهول . وبعد كل جملة قرئت على مفحوص عرضت عليه صورة سلسلة الفعل الموصوف في الجملة وطلب من المفحوصين الاجابة باسرع ما يمكنهم بعد عرض كل صورة عن طريق كبس زر « صح أو خطأ » ليرى ما إذا كان قد وصف الجملة بصورة صحيحة . وقد وجد أن زمن رد الفعل (RT) للصورة بالنسبة

لجميع الجمل قد تناقص مع العمر ، وان الأطفال الذين كانت اعمارهم (١٠) سنوات و (١٢) سنة قد ادوا بمستوى واحد ، ولكنهم كانوا اسرع بشكل ذي دلالة من الأطفال الأصغر منهم سناً . واعطى طلاب الجامعة اسرع زمن رد فعل من الجميع . وكانت الجمل القابلة للعكس اصعب من الجمل غير القابلة للعكس بالنسبة لجميع الزمر (زمن رد الفعل اطول) . وان الجمل المبنية للمجهول القابلة للعكس كانت أصعب من الجميع(٥٩) . وكانت النتائج التي حصل عليها الباحثون الآخرون مماثلة جداً والذين استخدموا طرائق بحث مختلفة(٦٠) .

كما كشفت التغيرات النمائية في الفهم الاعرابي لدى الأطفـــال في سـلاسـل من الدراسات قامت بها (كارول تشومسكي Carol Chomsky)(٦١) . اختارت تشومسكي بنيات لغوية شاذة عن البنيات اللغوية القياسية لتحديد العمر الذي يفهم فيه الأطفال القاعدة القياسية العامة وما يشذ عنها . استخدمت افعالاً من مثل To See المرجع فيه See متغير : ففي الجملة (John is easy to see) يكون جون هو الراجع في حين انه في الجملة John is eager to see لا يكون جون راجعاً . كذلك فإن الأفعال تخرق القواعد العامة للاعراب كما في Promise, ask, tell . ودرست تشومسكي فهم الأطفال للضمائر ايضاً .

وقد وجدت تشومسكي أن الأطفـال ، على العموم ، ينزعون الى التحسن كل سنة بالنسبة للشواذ الاعرابية بين الخامسة والعاشرة من العمر . ومع ذلك ، توجد فروق فردية واسعة . فبعض الأطفال يفهمون الشواذ الاعرابية في سن الخامسة من العمر في حين لا يفهمها آخرون حتى سن العاشرة . ووجدت هـذه الفروق في المرجع الضمائري . وباستثناء حالات قليلة لم يفهم الأطفال الذين هم دون الخامسة المرجع الضمائري . فالنمو في فهم الحالات الاعرابيـة الشاذة يستمر خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، في حين يبدو أن الطفل يتقن المرجع الضمائري قبل نهاية سن السادسة . ويبدو ان نمو اللغة تبعاً

لتشومسكي(٦١) خلال سنوات المدرسة الابتدائية يتحرك في اتجاهين : احدهما زيادة المعرفة او فهم معاني الكلمات . والآخر هو فهم قواعد المعاني التي تحكم استخدام الكلمات . وفي حين ان اطفال ما قبل المدرسة يكتسبون قواعد الجملة فإن اطفال المدرسة الابتدائية يتقنون الحالات الشاذة ببطء .

مهارات التواصل المرجعية :

أشرنا في الفصل السابع(*) أنه حتى الأطفال الصغار يستطيعون تكييف لغتهم المستوى النمائي للمستمع . وتستمر مثل هذه المهارات في التواصل المرجعي في التحسن مع نضج الأطفال اجتماعياً ولغوياً . في الواقع ، كثير من الخبراء في هذا المجال يجادلون الآن ان المهارات اللغوية والنفسية اللغوية من النمط الذي ناقشه (نوعام تشومسكي Noam Chousky) ليست هي تلك المهارات اللازمة للتواصل نفسها (٦٣ ـ ٦٥) . ويبدو أن معرفة لغة ما ، ومعرفة كيفية استخدام تلك اللغة في التواصل يمكن ان تتطلب قدرات مختلفة .

ولايضاح المهارات اللازمة التواصل المرجعي سوف نصف موقف شخصين (أشرنا إليه بإيجاز في الفصل السابع) فيه **متكلم ومستمع** يستطيع أن يسمع ولكنه لا يرى الشخص الآخر ، إنهما يجلسان عادة على طرفين متقابلين من الطاولة مخفيين احدهما عن الآخر بشاشة عبر منتصف الطاولة . ويملك المتكلم والمستمع كلاهما أشياء وصوراً امامهما . ينتقى احد الأشياء او الصور ليكون مثيراً مرجعاً في حين تعرف الأشياء الأخرى على انها مثيرات غير مرجعية . كان على المتكلم ، بوجه عام ، ان يحدد المثير المرجعي للمستمع عن طريق وصفه وصفاً جيداً بحيث يستطيع المستمع انتقاءه من المثيرات غير المرجعية . وليست هناك اية كلمة تحدد المرجعي .

(*) من الجزء الأول من هذا الكتاب .   (المترجم)

وفي هذه الوضعية يبدو أن عدداً من الخطوات المتعاقبة مطلوب . **اولاً :** يجب على المتكلم أن يقرر ما هي الخصائص التي تميز المثير المرجعي من غير المرجعي (مثال ذلك دائرة خضراء في مقابل دوائر من الوان أخرى ، واشياء خضراء ذات اشكال اخرى) . وعلى المتكلم من ثم ان يضع هذه المعلومات في كلمات يستطيع المستمع أن يفهمها . وجلي ان تؤخذ صفات المستمع في الحسبان : مثال ذلك قد لا يكون اللون كلمة ذات دلالة بالنسبة للأعمى المصاب بعمى الألوان . من الواضح أن مهارات التواصل المرجعية هذه تتطلب أكثر من القدرة اللغوية وحدها(٦٤) .

وتبيّن جميع دراسات النمو في مهارات التواصل المرجعية أن الأطفال يحققون تقدماً جوهرياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية(٦٦ـ٦٩) . والنجاح النسبي للأطفال الصغار في التواصل يتوقف الى حد ما على طبيعة المهمة . فهم يؤدون بشكل مرض كمتكلمين إذا شاركوا بمعلومات مع المستمع(٧٠) . إنهم يستطيعون الأداء بشكل جيد إذا تلقوا الدراية الراجعة من حيث مدى نجاحهم مع المستمع(٧١) . ويبدو ان المتكلمين الصغار يتطلبون تلميحات اكثر من السياق حول فهم المستمع ليكونوا انجح تواصلاً مما يصح بالنسبة للأطفال الاكبر سناً منهم ، والراشدين.

وقد حاولت نظريات عديدة تفسير مهارة الفرد في التواصل المرجعي . إحداها وهي نظرية تعلم في جوهرها ، وتعتقد بأن مهارة المتكلم تتوقف على مخزونه اللغوي ، وعلى عدد الترابطات اللغوية التي في متناول يده(٧٢) . وبقدر ما يزداد مخزون المرء يكبر نصيبه في صنع رابطة مع الارتباطات اللغوية للمستمع . وأحد الأمثلة على هذا الألغاز اللغوية . ويمكن التنبؤ بأن الفرد الذي يملك مخزوناً لغوياً كبيراً ينجح اكثر في هذه اللعبة ممن لا يملكه . وهناك نظرية مختلفة نوعاً عرضها (بياجيه)(٧٣) ، وفي وقت أحدث (فلافيل Flavell) والعاملون معه(٦٦) . إذ جادلوا بأن الطفل أن يملك القدرة المعرفية لأخذ منظور الشخص الآخر من اجل التواصل المرجعي وهي مهارة مرتبطة بالعمليات الاجرائية المشخصة .

وهاتان النظريتان ليستا متناقضتين بالضرورة . في الواقع ، قد يكون من المدهش إذا لم يعتمد التواصل المرجعي على مخزون لغوي كبير وعلى القدرة على رؤية العالم من وجهة نظر الآخر . إن التواصل المجدي مع شخص آخر مهمة صعبة ومعقدة بشكل استثنائي حتى بدأت دراستها الآن فقط .

الذاكرة :

يمكن للمرء ان يمر في الطفولة المتوسطة بين ثلاثة مراحل رئيسة لعملية الذاكرة وهي مرحلة **الادخال او التعلم الأولي ، ومرحلة الخزن او تنظيم الذاكرة ، ومرحلة الاسترجاع او الأداء التذكري** . وهناك تغيرات نمائية ذات دلالة في المراحل الثلاث كلها لعمليات الذاكرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

الإدخال واخذ المعلومات :

إن جزءاً هاماً من عملية الادخال هو دافعية المرء لتعلم مادة معينة . وعلى العموم ، فإن المادة التي نتعلمها بشكل مقصود نتذكرها بشكل افضل من المادة التي نتعلمها عرضاً . وإذا ركزت الانتباه على تعلم اسماء الأشخاص الآخرين في حفلة عن (طريق ترديدها لنفسك مستخدماً إياها في جملك الخاصة ، وغير ذلك) فاغلب الاحتمال ان تتذكر الأسماء اكثر مما لو سمعتها ولم تبذل جهداً لتذكرها . ويميل البحث الى تأييد ملاحظة الحس العام هذه ، وكذلك افتراض ان الأطفال الأكبر اكثر فعالية في استخدام استراتيجيات الادخال(٧٤-٧٦) .

ففي احدى الدراسات اشتركت زمر من الأطفال تتراوح اعمارهم بين (٤ ، ٧ ، ١١) سنة في مهمة ادخال مقصودة وعرضية . ثم اختبر كل طفل تحت شرطين : **في الشرط الاول** عرض على الأطفال (٩ - ١٥)

صورة لاشياء مفردة ، وأمروا بالنظر الى الصور بعناية لأن هذا سوف يساعدهم في مهمة لاحقة . وفي الشرط الثاني اتبعت الطريقة ذاتها ما عدا ان أمر الأطفال بتذكر اشياء من الصور قدر ما يستطيعون .

وتظهر الدراسة تقدما نمائيا واضحا في شرط انظر وتذكر كليهما ؛ وهناك تقدم مطرد مع العمر في عدد الاشياء المتذكرة . وكان اداء الأطفال الذين كانوا في سن الرابعة هو ذاته في شرطي انظر وتذكر . وبالنسبة للأطفال في السابعة والحادية عشرة من عمرهم ، فقد أدوا أفضل في شرط تذكر منه في شرط انظر . وقد اعيدت هذه التجربة(٧٥) مع اطفال في سن السادسة ووجد انهم يتذكرون اكثر في شرط تذكر منهم في شرط انظر . ومن الممكن ا نتكون استراتيجيات الأطفال في الادخال قد تغيرت حوالي عمر الخامسة أو السادسة عندما كانوا يكتسبون العمليات المشخصة ايضا .

هل تتغير عملية الادخال ذاتها مع العمر ؟ وهل يستخدم الأطفال الأكبر سنا طرائق أو استراتيجيات في الادخال مختلفة عما يفعل الأطفال الأصغر سنا ؟ سوف تتوقف الاجابة عن هذه الأسئلة الى حد ما على المادة التي يجب تعلمها ، وقد يتطلب تذكر الأرقام استراتيجية مختلفة عن تذكر الأسماء . ويوحي عدد من الدراسات (٧٧ ــ ٧٩) على سبيل المثال بأنه لدى تقدم الأطفال نحو عمر اكبر فإنه لا يكون في متناول يدهم استراتيجيات ذاكرية اكثر فقط بل يستطيعون انتقاء الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة للمادة اكثر من غيرها .

في أحد البحوث كانت المادة الواجب تعلمها محتوى ومكان عدد من الصور . وكان الأطفال الذين طلب إليهم حفظ الصور وأماكنها من أعمار مختلفة . وكانت مخبأة تحت شاشة وكانت كل واحدة مرتبطة بزر بحيث انه إذا ضغط يرفع الصورة الى مكان معين على الشاشة . ولاحظ الملاحظون أن الأطفال يستخدمون استراتيجية من ثلاث استراتيجيات

في هذه المهمة . كانت الأولى « تسمية » الأشياء ، ثم يبدأ الأطفال «بتوقع» المكان قبل ظهور الصورة . ويبدأ الأطفال بالتدريب على الحفظ فيما بعد، الذي كان مزيجاً من التسمية والتوقع . وعلى العموم ، يستخدم الأطفال بين السادسة والتاسعة الاستراتيجيات الثلاث . وعلى ذلك تتزايد قدرة اطفال المدرسة الابتدائية على حفظ المادة واستخدام استراتيجيات فعالة في الادخال .

الخزن وتنظيم الذاكرة :

يجب ان تكون الدراسات لتحديد كيف يخزن المفحوصون المعلومات لاسترجاعها غير مباشرة . فهم يركزون غالبا على تنظيم المادة التي ينبغي تذكرها في علاقتها بسهولة تذكر الفرد . ويفترض ، على العموم ، أن قدرة الفرد على التذكر تختلف حسب مقدرته في استحداث التنظيم . مثال ذلك ، لنفترض أن طلب من المفحوصين استرجاع عدد من الأشياء يستطيعون تنظيمها في مجموعات وفي اصناف عامة أكثر . وهؤلاء المفحوصون الذين يستخدمون مثل هذه الأصناف من نسق أعلى ، والذين ينظمون استجاباتهم ، يتوقع لهم ان يتذكروا أشياء أكثر من أولئك الذين لا يستخدمون التنظيم اي وضع المعلومات في نسق اصناف اعلى يتطلب قدرة معرفية واستراتيجيات ذاكرية أيضاً . وعلى العموم تتحسن قدرة الأطفال على فعل ذلك مع تقدمهم في العمر . وتبعاً لذلك ، يمكن للمرء ان يتوقع تحسناً مطرداً في ذاكرة الأطفال مع العمر بالنسبة للمواد القابلة للتصنيف ، وهذا بالضبط ما وجده كثير من الباحثين(٧٧ ، ٨٠ ، ٨٣) .

وفي دراسة على الذاكرة استخدم فيها تلاميذ الصفوف (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، مع طلاب الجامعة) كمفحوصين . وكانت المثيرات تتألف من ٢٤ صورة يمكن تجميعها في اربعة اصناف عامة : حيوانات ، وسائل نقل ، اثاث ، ومواد البسة . وعرضت الصور كلها دفعة واحدة ، وطلب من المفحوصين دراسة الصورة لمدة ثلاث دقائق وعليهم بعد ذلك أن

يتذكروا عدداً من الصور قدر ما يستطيعون . وقيل للمفحوصين أيضاً انهم يستطيعون إعادة تنظيم الصور إذا ارادوا ذلك . ولم تحسب درجات المفحوصين بالنسبة لعدد الصور المسترجعة ، بل بالنسبة لإعادة تنظيم الصور في أصناف خلال فترة الدراسة ، وقد وجد أن هناك زيادة مضطردة مع العمر في ميل المفحوصين الى تنظيم الصور تبعاً لصنف . وهناك زيادة مقابلة في عدد الصور المسترجعة وكان متوسط درجة الاسترجاع بالنسبة لأطفال الصف الأول (١١) صورة و (١٦) صورة بالنسبة لأطفال الصف الثالث و (١٩) صورة بالنسبة لأطفال الصف الرابع والخامس والسادس . أما طلاب الجامعة فكان متوسط عدد الصور لديهم (٢٣) صورة . وتوحي درجات التنظيم ان الأطفال يختزنون المعلومات تبعاً لمستوى اعلى من التنظيمات مع شكل متزايد مع العمر كلما كان ذلك ممكناً .

الاسترجاع :

إن احد اساليب النظر الى نظرية (بياجيه) و (انهيلدر) في الذاكرة قد نوقش في الفصل السابع (٨٢) ، وكان في حدود الخزن والاسترجاع . ويرى بياجيه وانهيلدر ان ما يخزن في الذاكرة يمكن ان يتحول خلال عملية الاسترجاع . انهما يعتقدان بأن المادة المختزنة إنما هي بناء عقلي ، وان ما يسترجعه الطفل هو الطريقة التي يبدو البناء بها نتيجة العمليات العقلية التي في متناول يده في لحظة ما من نموه . وبكلمات اخرى ، وبمقابل ما نوقش آنفاً ، يؤكد (بياجيه وانهيلدر) ان المادة يمكن ان تنظم بعد أكثر من قبل اختزان المعلومات . ففي الفصل السابع استعرضنا بعض البحوث التي تدعم هذه النظرة ، وتوجد دراسات اخرى أجريت مع أطفال المدرسة الابتدائية والتي تؤيدها ايضاً(٨٤ـ٨٥) . وبعض المنظريين (٨٦) يجادلون الآن أن ما يعرفه المفحوص يؤثر في الذاكرة .

واتخذ تولفين Tulving (٨٧) ، أسلوب مقاربة مختلف لدراسة الاسترجاع حيث رأى أ نالاسترجاع يتعلق « بالمحيط المعرفي » الموجود

خلال التعلم . واعتقد أن المحيط المعرفي يقدم مجموعة من التلميحات يمكن ا نتساعد على الاسترجاع . مثال ذلك احدى الحيل في محاولة تذكر اسم شخص ما هي استعراض حروف الهجاء مفكراً بالأسماء ، التي تبدأ بكل حرف . في بعض الأحيان ، يمكن تذكر الاسم نفسه أو حروفه الأولى . إن قول أسماء تبدأ بكل حرف يمكن أن تعيد تركيز تلميحات تستطيع أن تساعد على الاسترجاع . وكذلك الأمر في القصص الغامضة فإن محاولة « إعادة تمثيل الجريمة » تساعد على إثارة ذاكرة الشهود .

وقد اختبر هذا التصور للاسترجاع بطريقة بسيطة(٨٨) . كان المفحوصون في الصفوف الأول والثالث والسادس.وكانت المثيرات الواجب تذكرها تقوم على (٢٤) صورة لأشياء عامة . وكانت ثماني أصناف ثلاثة اشياء في كل صنف . وكان الجانب الجديد في الدراسة أن الأصناف لم تكن مفاهيم اوسع بل **الأمكنة** التي كانت توجد فيها الأشياء عادة (دكة الفواكه) من أجل العنب والأجاص والموز مثلا .

وخلال المرحلة الأولى من التجربة عرضت الصور والأماكن التي يمكن أن توجد فيها كلاهما على المفحوصين . مثال ذلك ، عمل ، قرد ، ودب ، وحديقة حيوان.واوضح المجرب في هذا الوقت العلاقة بين الأشياء والاصناف . وفي المرحلة الثانية من التجربة او الاسترجاع ادخل المجرب ثلاثة شروط مختلفة . ففي شرط **التذكر الحر** طلب من الأطفال تذكر اشياء عديدة قدر ما يستطيعون وفي شرط التذكر مع التلميح أعطى الاطفال الاصناف من قبل المجرب كمساعد عام للتذكر. وفي شرط التذكر الموجه اعطي الأطفال الأصناف الثمانية ، وطلب منهم أي الأشياء ينسجم مع كل صنف .

وكما توقعنا ارتبطت الفروق بالعمر لأن في شرط التذكر الحر ، والتذكر مع التلميح كليهما تذكر الأطفال الأكبر سنا أشياء أكثر من الاطفال الأصغر سنا . وادى اطفال الصف الأول والثاني في الأداء نفسه في التذكر الحر ، ولكن اطفال الصف السادس ادوا أداء افضل بشكل جوهري في التذكر مع التلميح مما فعلوا في التذكر الحر . وكانت النتيجة الأكثر اهمية هي انه في شرط التذكر الموجه ادى جميع فئات العمر في

المستوى العالي ذاته من حيث الأساس ، فتذكروا ٧٥٪ من الأشياء . وهذه النتائج وما يماثلها من الدراسات الأخرى(٨٩،٩١) توحي بأن صعوبات الطفل الصغير في الاسترجاع يمكن ان ترتبط بمسالة اعادة بناء المحيط المعرفي الاصلي . فاذا تم له ذلك من قبل المجرب فان الأطفال يؤدون في المستوى ذاته كالأطفال الكبار .

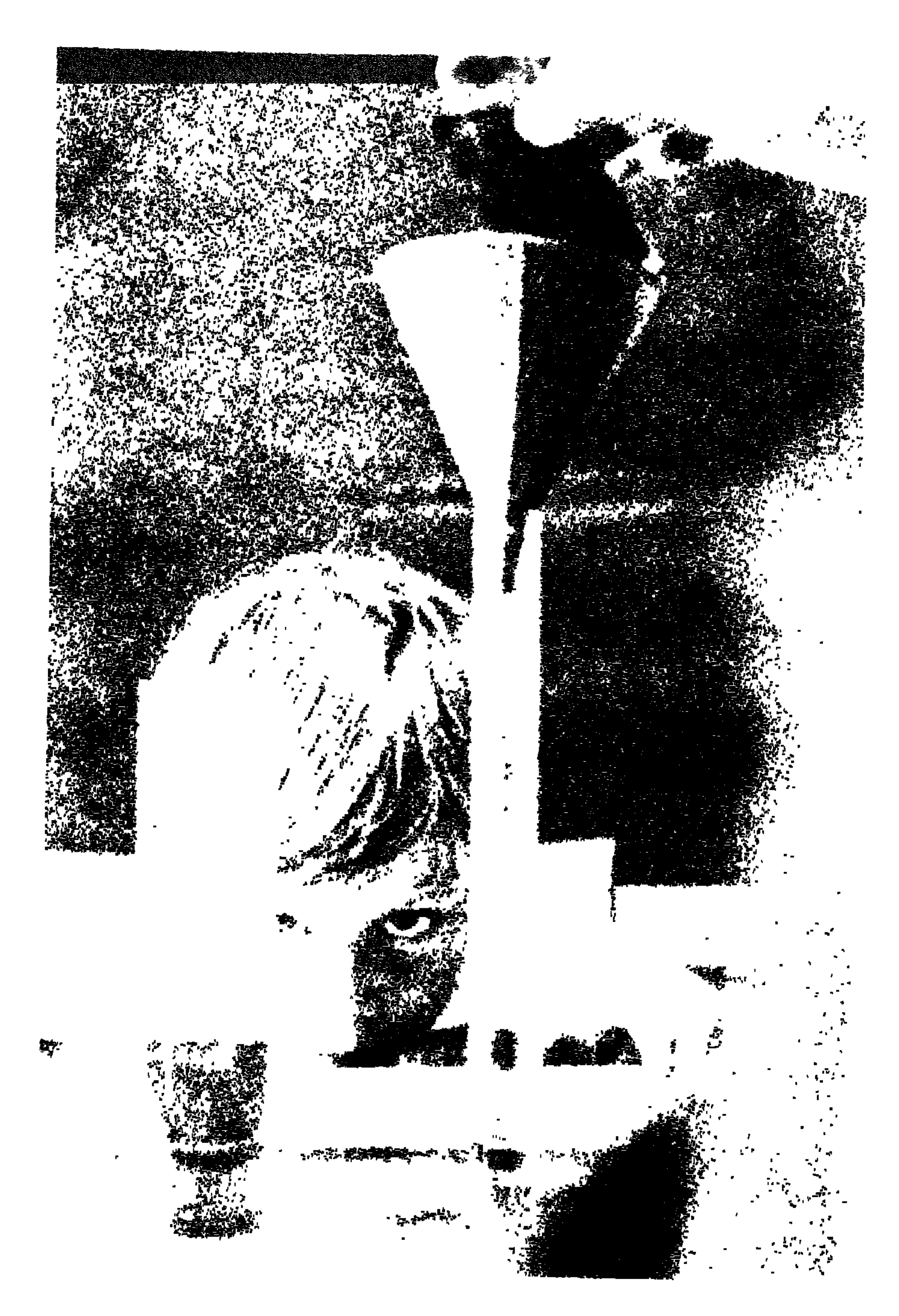
وواقع وجود تحسن تدريجي خلال الطفولة المتوسطة في ادخال المواد وخزنها واسترجاعها التي يجب تذكرها يمكن أن يعزى على سبيل الاحتمال الى النمو في استخدام الاستراتيجيات المنظمة وفي القدرة المعرفية معاً . وعندما تقدم الاستراتيجية المنظمة من الخارج يستطيع حتى الأطفال القيام بالتذكر الجيد .

سلوك الاحتفاظ الادراكي :

يصبح الاحتفاظ الادراكي وهو قدرة المرء على الحكم على أن كمية ما تبقى كما هي بالرغم من التغير الحاصل في مظهرها ـ ذا دلالة خلال الطفولة المتوسطة . ويؤكد بياجيه(٨٣) بأن الاحتفاظ الادراكي (كما وصف أعلاه) لا يظهر حتى يبلغ الطفل العمليات الاجرائية المشخصة. ويمكن تعليم الأطفال ، مع ذلك الاحتفاظ الادراكي قبل بلوغ العمليات المشخصة ، ولكن ينزع هذا الى أن يكون انجازا محدودا تعوزه قابلية التعميم التي يجب ملاحظتها عند بلوغ العمليات المشخصة تلقائياً .

انماط الاحتفاظ الادراكي :

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية ، يكتشف الاحتفاظ في مجالات مختلفة فيكتشفون على سبيل المثال أن الكمية ، والطول ، والمساحة ، والكتلة ، والوزن ، والحجم تظل هي نفسها رغم التغيرات الظاهرية التي تطرا عليها . وهم يكتشفون ايضا ان الزمن يتقدم بشكل موحد بصرف النظر عن كيفية قياسه . وسوف نصف أدناه بعض هذه المنجزات .



طفل تعرض عليه مهمة احتفاظ تعالج الاحتفاظ الادراكي
لكمية متصلة (سائل)

ففي حوالي السبع سنوات ، يكتسب معظم الأطفال الاحتفاظ الادراكي بالطول ، ويقوم عادة كما يلي : يعرض على الطفل قلمان غير مبريين أو عضوين متساويين في الطول ويسأل الطفل هل هما متساويان في الطول ؟ وما ان يوافق الطفل على تساويهما ــ ويكون عادة بوضع القلمين احدهما بجانب الاخر بحيث تتراصف نهايتيهما ــ ويحرك المجرب احد القلمين بحيث يتقدم احدهما على لاخر . ويسأل الطفل عندئذ ما اذا كان القلمان متساويين في الطول ام أن احدهما أطول من الآخر (يستخدم المجرب لغة مألوفة حقا لدى الطفل) .

ويمكن التنبؤ بنتائج هذه التجربة تماما بالرغم من ان الأعمار تتغير متوقفا ذلك على ذكاء الطفل او خلفيته . فحوالي الرابعة من العمر يقول الاطفال إن احد القلمين اطول رغم ان احدهما يتقدم على الآخر ، ولكن إذا ارجع الى الوراء فان القلمين يعودان متساويين ثانية . واخيرا حوالي السادسة أو السابعة من العمر يقول الاطفال وبشكل نمطي إن القلمين من طول واحد لأنه « إذا حركتهما فانك لا تزيد اي شيء ولاتأخذ أي شيء » . وقبل انتهاء هذا العمر فانهم يفهمون بان الطول لا يتغير لمجرد أن وضع الشيء قد تغير(٩٢) .

ويتم تسلسل مشوق بوجه خاص في فهم الاحتفاظ الادراكي في الكتلة ، والوزن ، والحجم . وبالرغم من ان طريقة التقويم هي ذاتها بالنسبة لكل مفهوم ، فهناك تسلسل يرتبط بالعمر لبلوغ الاحتفاظ الادراكي . فالأطفال يفهمون ثبات الكمية حوالي السنة السادسة او السابعة من العمر . والوزن حوالي السنة الثامنة أو التاسعة ، والحجم حوالي السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر . ومع ذلك فان فهم ثبات الحجم لا يحققه الاطفال في وقت واحد كما هو الحال بالنسبة للكمية والوزن(٩٢ــ٩٦) . ويرد (بياجيه ، هذا الانفصال الى

التغير الافقي(١) Horizontal décalage ويعني أن قدرات مماثلة لازمة لفهم كل مفهوم ولكن تلك المفاهيم ذاتها تختلف في الصعوبة . ففي حالة الوزن والحجم على الاطفال أن يتغلبوا على منظورات ذاتية أكثر (كقياس الوزن بما يشعر المرء من ثقل الاشياء) مما يفعلون مع الكمية .

ويختبر ثبات الكتلة والوزن والحجم عادة بعرض كرتين من الفضار على الطفل ونساله ما إذا كانتا تحتويان كمية واحدة (وزن وحجم) . ويسمح للطفل ان يزيد او ينقص من الفضار ليجعلهما متساويتين . ومع ثبات الوزن (يسمح للأطفال باستخدام ميازين وإن كان كثير من الاطفال الصغار قد لا يعرفون كيفية قراءتها) . وما إن يوافق الطفل على أن الكرتين تحتويان نفس الكمية (وزن أو حجم) من الفضار ، حتى يبرم المجرب احدى الكرتين على شكل مقانق أي بشكل اطول وارفع من الكرة الباقية ، ومن ثم يسال ما إذا كان الشيئان مازالا كميتين متساويتين (وزن أو حجم) . فالطفل الذي يجيب بأن الكرة الفضارية لها نفس الكمية من الفضار (وزن أو حجم) كمقانق الفضار فاننا نقول عندها إنه قد امتلك الاحتفاظ الادراكي بالنسبة لذلك المفهوم .

وكما ذكرنا آنفا ، يوجد « تغير افقي » في فهم الأطفال للاحتفاظ الادراكي للكمية اولا ثم الوزن والحجم . وما هو مهم بوجه خاص هو أن ما يقدمه الاطفال كتفسير للاحتفاظ الادراكي للكمية (لا شيء أضيف أو أنقص) يظل مساويا بالنسبة للوزن والحجم على حد سواء . ومع ذلك يفشل الأطفال في الاعتراف بذلك لأنهم يستغرقون في المسألة المفهومية وليس في مواد التجربة .

---

(١) وهو مصطلح وضعه بياجيه لظاهرة ان المفاهيم المتساوية في الصعوبة منطقيا ليست كذلك اختباريا . وبالتالي فان مفاهيم امثال « الكتلة والوزن » وهي ذات صعوبة متساوية يصل الطفل الى فهمها في اعمار مختلفة . انظر ثبت المصطلحات في آخر الكتاب (المترجم) .

ومع الاحتفـاظ الادراكي بالمساحة(٩٢) غالبا ما يسـتخد م بياجيه وزملاؤه لوحة تمثل مزرعـة وحيوانات ، ومزرعة وابنية . ويسـأل الأطفال ما إذا كان لدى الابقار عشب للأكل عندما يتجمعون في الحقـل اكثر مما لو تفرقت فيه . فقبل سن السابعة او الثامنة يفترض الأطفال وجود عشب اقل للأكل عندما تنتشر الحيوانات في الحقل مما لوتجمعت فيه . واجرى باحثون آخرون الظواهر ذاتها بترتيبات مختلفة ، فادرك الأطفال الصغار ظاهريا الغرفة المكتظة اصغر ماديا من الغرفة الفارغة المساوية لها في المساحة .

وبسبب ان الزمن تقدم مطرد بصرف النظر عن كيفية قياسه فهو مفهوم مجرد ، يبدأ الأطفال بقياسه بأساليب مشخصة اكثر . مثـال ذلك اخبر طفل صغير والده « انت لا تحتاج الى اعياد ميلاد اخرى » ، فقد اكملت نموك تماما ، وعندما تبلغ كامل طولك فانت لا تحتاج الى عيد ميلاد ! » . وفي تجارب اخـرى لبياجيه(٩٨) ، اعتقد الأطفال ان الأشجار القصيرة والعريضة اصغر سنا من الطويلة الكثيرة الصفصاف لأن الاشجار الطويلة أعلى . ولا يفهم الأطفال عادة ان الزمن مستقل عن الحجم الفيزيقي ، والحركة حتى منتصف الطفولة المتوسطة .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يسـبغ الأطفال الصفة الكميـة تدريجيا على خبرتهم ، ويبدأون بفهم أن الكتلة والوزن ، والحجم ، والمكان ، والزمن ، والعدد ، والطول وغيرها تنطوي على وحدات لا تتغيربالتغيرات المختلفة في مظهرها .

التدرب على الاحتفاظ الادراكي :

قاد وصف (بياجيه) لسـلوك الاحتفاظ الادراكي الى عـدد من الدراسات المرتبطة به . وقد حاولت كثير من هذه الدراسـات (أ) تحديد ما إذا كان الاطفـال الذين لا يفهمون الاحتفاظ الادراكي في سـن أبكر مما يتعلمون عادة (ب) ما هي العمليات التي تمكّن الاطفال من تعلـم الاحتفاظ الادراكي .

وعندما اكتسبت ابحاث (بياجيه) الشعبية في هذه البلاد (US) [الولايات المتحدة] في أوائل الستينات قامت عـدة دراسات تدريب ولكنها لم تكن ناجحة بوجه عام(٩٩ــ١١٠) . وفي أواخر الستينات ، وباكورة السبعينات ظهرت ، مع موجة ثانية من هذه الدراسات تظهر ان اطفال الرابعة والخامسة الذين لا يستطيعون الاحتفاظ الادراكي قبل التدريب تمكنوا من فعل ذلك بعده(١٠٢ــ١٠٥) وبالرغم من وجود شيء من الخلاف حول كيفية تقويم بلوغ الاطفال للاحتفاظ ، يسلّم اليوم بوجه عـام بأن هذا يمكن تعليمه الى اطفال الرابعة والخامسة من العمر .

والقيمة الحقيقية لدراسات التدريب كانت كشف بعض العمليات التي يتم تعلـم الاحتفاظ الادراكي عن طريقها . وقـد تمحور كثير من الدراسات حول عملية واحدة أو أخرى التي كان يعتقد بأنها حاسمة في فهم الاحتفاظ الادراكي . وفي بعض الحالات اعتقد (بياجيه)(١٠٦) بأن هذه العمليات كانت اساسية للاحتفاظ الادراكي ، وفي حالات اخرى لم يعتقد (بياجيه) أن العمليات المدروسة اساسية . وإحدى العمليات التي اعتقد (بياجيه)(١٠٦) انها اساسية بالنسبة للطفل لفهم الاحتفاظ الادراكي هو **قابلية العكس** ــ اي أن كرة الغضار يمكن ان تتحول الى مقانق ثم تعود ثانية الى كرة . والمرجح ان الاطفال يتعلمون ان الكمية لا تتغير رغم تغيرها الظاهري عن طريق التدريب على الانتباه الى الطبيعة القابلة للعكس للاحتفـاظ الادراكي . في احـدى الدراسات(١٠٧) رُبط عدد من الاشياء الى شريط يمكن مدّه بالشدّ ولكن سرعان ما يعود الى طوله الأصلي معيدا الاشياء الى تباعدهـا الأصلي على الشريط . ففي هذه الدراسة وغيرها من الدراسات(١٠٨ــ١١٠) يبدو الأطفال وقد نجحوا في التدرب على قابلية العكس وعلى الاحتفاظ الادراكي .

وهنالك عملية أخرى احس (بياجيه) بأنها اساسية وهي **التعويض** اي أن فقدان كمية ما بعد ما (الذي يعزى الى التحول) يكتسب في بعد آخر . فعند تنداح كرة الغضار الى قطعة نقانق وتزيد في طولها ولكنها

تخسر من قطرها غير ان الفروق تعوض احداها الأخرى بحيث لا تتغير الكمية في الواقع ، وقد اجريت دراسات تدرب فيها الأطفال على مشاهدة المظاهر التعويضية للتحول . مثال ذلك(١١١-١١٢) . وبالرغم من ان النتائج لم تكن موحدة ، فانها تدل على أن التدريب على التعويض يمكن أن يساعد الاطفال على فهم الاحتفاظ الادراكي . ومع ذلك يمكن ان يتوقف جدواه جزئيا على طبيعة مهمة الاحتفاظ الادراكي . مثال ذلك ، يمكن أن يكون أكثر فائدة بالنسبة للكميات المستمرة (كالغضار والماء) منه بالنسبة للكميات غير المستمرة (الفيش ، والخرز ، وحبات البازلاء) .

وقد اقترح (بياجيه) في دراسة باكرة(١١٤) أن النمو المعرفي قد يتطلب **التفاعل الاجتماعي** فالأطفال يتفاعلون فيما بينهم ، وهناك عملية تصحيح ذاتية . مثال ذلك ، الطفل الذي يتحدث عن سانتا كلوز Santa Claus كرجل يعيش في القطب الشمالي سرعان ما يصحح من قبل أطفال آخرين والطفل الذي يخالف قاعدة في لعبة سرعان ما يخبر من قبل أصدقائه . وقد اجريت منذ الستينات كثير من البحوث استخدم فيها التفاعل الاجتماعي لطفلين أو ثلاثة أطفال لتعليم المحادثة . وفي بعض هذه الدراسات طلب من الأطفال الوصول الى قرار مشترك حول ما أذا كانت الكمية قد ثبتت ادراكياً بعد تحولها أم لا . وبادخال الاطفال الذين يفهمون الاحتفاظ الادراكي رغم اختلاط الدراسات في نتائجها(١١٧ - ١١٥) . ففي جدوى التفاعل اجتماعي .

ومرة ثانية ظهر أن التفاعل الاجتماعي يمكن أن يساعد في تعليم الاحتفاظ الادراكي رغم اختلاط الدراسات في نتائجها(١١٥-١١٧) . ففي احدى الدراسات(١١٨) ناقش أطفال الصف الثالث فكان منهم من يفهم الاحتفاظ الادراكي ومن لا يفهمه لتقرير ثبات مساحة ما ادراكياً . ان (١١) زوجاً من الأطفال قد فاز من أصل (١٤) زوجاً ممن يستطيعون الاحتفاظ الادراكي على من لا يستطيعون . وأولئك الذين لم يكونوا

يفهمون الاحتفاظ الادراكي بل اتبعوا قياد أولئك الذين كانوا قادرين على الحفاظ على انجازهم مـدة شهر على الاقل . وفي راي (بياجيه) ان العملية الاساسية المطلوبة لفهم الاحتفاظ الادراكي كله هي **التوازن** . وهي عملية عامة جداً توحي بأن النمو الحديث يحدث نتيجة لصراع أو تناقض في الاحكام . في الواقع ، لما كانت قابلية العكس ، والتعويض ، والتفاعل الاجتماعي تنتج شكلا ما من الصراع او التناقض المنطقي فانها عمليات مساعدة . وفي سلسلة من الدراسات الشاملة قام ببعضها زملاء (بياجيه)(١٠٥) اظهرت أن مواجهة الأطفال بالتناقضات والصراعات يمكن ان تزيد قدرتهم على ادراك الاحتفاظ الادراكي . ومع ذلك فقد الحوا على أن آثار مثل هذا التدريب تتوقف دوماً على نمو الطفل . ان الاطفال الاكبر سناً والانضج يستفيدون اكثر من مثل هذا التدريب من الاطفال الصغار الاقل نضجاً .

واحدى العمليات التي لا يعتقد بياجيه بانها جوهرية للاحتفاظ الادراكي ولكن الباحثين الآخرين يعتقدون هي **اللغة** . اذ يعتقد (بياجيه) بشكل مؤكد ان اللغة لا تحدد الاحتفاظ الادراكي ، بل الاحتفاظ الادراكي والنمو المعرفي يحددان اللغة على الأقل في مستوى العمليات المشخصة من النمو . ومع ذلك ، حاولت عدة دراسات رؤيـة ما اذا كان اطفـال يستطيعون تعلم الاحتفاظ باستخدام القواعد اللفظية حول آثار التحول ويبدو أن مثل هذا التدريب ، وبخاصة اذا ازدوج مع دراية راجعة حول اداء الطفل ، يستطيع تعليم الطفل الاحتفاظ الادراكي(١١٩ ــ ١٢١) .

هناك مقاربة اخرى لم يوافق عليها بياجيه وهي التـدريب على التمييز الادراكي . فبعض الباحثين اعتقدوا ان سبب فشل الأطفال الصغـار في فهم الاحتفـاظ الادراكي يمكن ان يعزى الى واقع انهم لم ينتبهوا الى التعليمات الصحيحة ، شعر هؤلاء الباحثون بانه اذا امكن تعليم الأطفال الانتباه الى التلميحات الادراكية الصحيحة فان من الممكن

تعليمهم الاحتفاظ الادراكي . وعدد من هذه الدراسات قد نفذت وفي كثير منها علم الاحتفاظ الادراكي بنجاح الى الاطفال الصغار من ابناء الرابعة او الخامسة من العمر .

وهناك اساليب كثيرة يمكن بها تعليم الأطفال الاحتفاظ الادراكي . ففي حين تبدو بعض هذه المقاربات متناقضة مع تفسير (بياجيه) ، فليس من الضروري أن يكون الحال كذلك . ان ما يدعى « باللغة » أو « التدريب الادراكي » يمكن ان يشمل ايضاً الصراع والتناقض ، ومن ثم التوازن . ومن ناحية أخرى ، ان قابلية العكس ، والتعويض ، والتدريب الصراعي يتطلب ايضاً اللغة والادراك .

هذه الاعتبارات قد شجعت (بياجيه) على توسيع تصوره لأصول الاحتفاظ الادراكي لتشمل العمليات السكونية كالموازنة الادراكية(١٢٥).

وتقدم مناقشتنا للاحتفاظ الادراكي مثالا جميلا لعملية العمل العلمي اذ اكتشفت ظاهرة وقدمت نظرية اولية لتفسيرها . ان عملا ادق واشمل يؤكد النظرية من بعض الوجوه ، ولا يؤكدها من وجوه أخرى . وهذا بدوره يقود الى تعديلات في النظرية الى اتجاهات جديدة في البحث . وربما يوضح هذا المثال كم هو معقد بعض أنواع السلوك البشري ، وكم نحن بعيدون عن فهم كيف تبدأ الكائنات الانسانية بالتعلم فهماً كاملا حتى بالنسبة لمفهوم بسيط في الظاهر كالاحتفاظ الادراكي .

ان قيمة التدريب القصير على الاحتفاظ الادراكي على المدى الطويل لا تبدو كذلك كبيرة جداً(١٢٦) . وهذا ما يمكن توقعه بعد كل شيء . ان القدرة على فهم الاحتفاظ تعكس النمو المعرفي الكلي للفرد ، والفروق الفردية في القدرة ومعدل النمو ، ولا يحتمل أن تغير خبرة تدريب واحدة مساق النمو الكلي للطفل . وربما اضاع الآباء او المعلمون الذين يعتقدون ان بامكانهم تسريع نمو الاطفال وفنهم عن طريق تدريبهم على بضعة مهارات خاصة في الاحتفاظ الادراكي .

النمو الاخلاقي :

وصف (بياجيه) في أحد كتبه الباكرة « الحكم الأخلاقي لـدى الطفل »(١١٤) التغير المرتبط بالعمر في فهم الأطفال للاشكالية الاخلاقية عرض (بياجيه) على الأطفال قصتين : في واحدة منها ارتكب الطفل عرضاً جرماً في حين في الاخرى ، قام الطفل عمداً بشيء خاطيء . وبعد الاستماع الى القصتين سئل الاطفال أن يقرروا أي الطفلين كان مذنباً أكثر . وقد جعل قرارهم أصعب بسبب الضرر الذي جرى كان أكثر نتيجة للجرم منه للتجاوز المقصود . وها هما القصتان كما عرضهما (بياجيه) .

(آ) طفل صغير يدعى (جون) كان جالساً في غرفة . دعي لتناول العشاء فدخل الى غرفة الطعام . ولكن كان يوجد وراء الباب كرسي عليه صينية فيها خمسة عشرة فنجانا . دخل وارتطم الباب بالصينية فسقطت الفناجين وانكسرت كلها » .

(ب) مرة كان يوجد صبي صغير اسمه (هنري) . وكانت والدته مرة خارج البيت ، فحاول تناول شيءمن المربى من الخزانة فتسـلق كرسياً ولم يستطع الوصول اليه . ولكنه بينما كان يحاول تناوله قلب فنجاناً وسقط الفنجان على الأرض وانكسر(١١٤) » .

بعد قراءة هاتين القصتين طلب بياجيه منهم اعادة القصتين ليتاكدو من انهم قد فهموها حقاً ثم سألهم هل يلام الطفلان بالتساوي ؟ ايهما يستحق اللوم اكثر من الآخر ؟ .

وعلى العموم ، قال الأطفال الصغار (وكانت أعمارهم تتراوح بين ٦ و ٧ سنوات) يستحق اللوم أكثر من أحدث ضرراً أكبر ويجب أن يعاقب بشدة اكبر . ومع ذلك فان معظم الأطفال الذين كانت أعمارهم بين (٨ و ٩) سنوات حكموا بأن « ايذاء الفعل » عن طريق نية الطفل . قالوا ان الطفل الذي كان يعمل شيئاً لا يفترض أن يفعله هـو الذي

يستحق العقاب الاكبر . وخلص (بياجيه) الى ان الأطفال الصغار لديهم مفهوم اكثر **موضوعية** عن السلوك الأخلاقي ، بمعنى انهم يحكمون على الذنب تبعاً لكمية الأذى الناجم عنه . وبالمقابل ، فان الاطفال الكبار لدى معنى **اكثر ذاتية** عن السلوك الاخلاقي لانهم يحكمون على الذنب تبعاً لنية الفاعل .

ونقب (بياجيه) عن مفهوم **العدالة الفورية**(١) اذ ينزع الأطفال الصغار الى الاعتقاد بأن الشخص الذي يتعرض للأذى بينما يكون منخرطاً في فعل ممنوع (يقولون الطفل الذي يحترق وهو يلعب بعيدان الثقاب ـ عمل ممنوع) فانه يعاقب على مخالفته فعلا .

ويدرك الأطفال الكبار ، مع ذلك ، أن الشخص الذي يستطيع الانخراط في فاعلية ممنوعة ويفلت من العقاب لا ينبغي عقابه . هذه المظاهر وغيرها للحكم الاخلاقي لدى الأطفال قد اعيدت تجاربها الآن من قبل باحثين عديدين ، وكانت النتائج ذاتها تقريباً . وفي مراجعة(١٢٧) للدراسات التي أجريت في البلدان الغربية (انكلترة ـ الولايات المتحدة الأمريكية ، أوربا الغربية) . فان دراسة واحدة من أصل (٢١) دراسة تم مسحها فشلت في ذكر تسلسل النمو الأخلاقي الذي ذكره بياجيه .

فمناقشة بياجيه للنمو الأخلاقي قد فصلت وصنفت تفصيلا كبيرا من قبل (لورانس كولبرغ Laurance Kohlberg (١٢٨) . ففي نظر كولبرغ يتم النمو الاخلاقي خلال ست مراحل تضم ثلاثة مستويات من التوجه الأخلاقي :

(آ) **المستوى ما قبل الأخلاقي** : فيه يحدد السلوك بعوامل خارجية ويشمل مرحلتين :

المرحلة الأولى : الطاعة وتوجيه العقاب . واحترام للسلطة العليا والهيبة .

---

(١) وهو اعتقاد لدى الأطفال الصغار بان التجاوزات سوف تعاقب فورا .

المرحلة الثانية : السذاجة ، ومبدأ اللذة ، والتوجيه الذرائعي ، تعرف الافعال بانها صالحة اذا أرضت الذات والآخرين احياناً .

الاخلاق العرفية : تعرّف الاخلاق كاداة لافعال صالحة ، وتحافظ على النظام الاجتماعي العرفي .

المرحلة الثالثة : يعتقد ان الاخلاق تحافظ على العلاقات الجيدة ، وتوجه نحو اختبار موافقة الاخرين ، نحو ارضائهم ومساعدتهم .

المرحلة الرابعة : توجه نحو السلطة : القانون ، الواجب ، والمحافظة على الامر الواقع (الاجتماعي او الديني) الذي يفترض انه القيمة الاولى

اخلاق المبادىء التي تقبلها الذات : فتعرف الاخلاق بانها تتفق مع المعايير المشتركة او العا مةكالحقوق أو الواجبات .

المرحلة الخامسة : اخلاق العقد ، الحقوق الفردية ، والقانون المقبول ديمقراطيا .

المرحلة السادسة : اخلاق المبادىء الفردية للضمير ، الموجهة نحو القواعد والمعايير الموجودة والضمير بوصفه عاملا موجها .

واستخدم (كولبرغ) لاختبار هذه المراحل قصصا تشبه تلك التي استخدمها (بياجيه) . ولكن نظرا لان المراحل أكثر تمييزا فقد كانت هناك صعوبات في معرفة كيف نضع درجات لاستجابات الاطفال ، وكيف ننسبها الى المراحل المناسبة(١٢٩ ــ ١٣٠) . وقد أعد احد طلاب كولبرغ سلماً موضوعياً للنمو الأخلاقي يمكن عن طريقه وضع العلامات والتحقق من صدقها بسهولة . ويدل البحث الاولي(١٣١ ــ ١٣٢) في هذا السلم الجديد على انه يتغلب على بعض المشكلات التي وجدها نظام وضع الدرجات الاصلي لكولبرغ ، والذي يسمح بقياس أكثر موضوعية للنمو

الاخلاقي مما كا نممكنا من قبل . وعلى العموم ، وجد كولبرغ أن الاطفال في مستوى العمليات المشخصة نادرا مـا يتجاوزون مرحلتـه الرابعة . وسوف نناقش المراحل كما تنتمي لمرحلة المراهقة في الفصل الخامس عشر .

واحد ابعاد الحكم الاخلاقي التي لم تبحث لا من قبل بياجيـه ولا كولبرغ هو موضوع الاذى الشخصي ففي قصص (بياجيه) و (كولبرغ) كليهما سئل الاطفال الحكم على تجريم الاطفال الذين احدثوا كمية صغيرة او كبيرة من الاذى في الملكية سواء كان عمدا او دون تعمد . ولكن في القانون والفلسفة الاخلاقية يكون الاذى الشخصي بعدا هاما في الحكم الاخلاقي . وقد بحثت دراسة حديثة هذا المظهر من الحكم الاخلاقي لدى الاطفال . فاجاب اطفال الروضة ، والصف الثاني والرابع عـن ستة أزواج من القصص تقابل جميع التشكيلات الممكنة للعمر (دون تعمد/عمدا) ونمط الاذى (الاذى الشخصي/الضرر في الملكية) . وقد تساوت انماط الضرر الشخصي تقريبا مع الضرر في الملكية (مثال ذلك ادماء انف مقابل تفريغ دولاب سيارة من الهواء) .

وتبين النتائج(١٤٢) انه عندما يبقى العمد ثابتا فإن الأطفال في جميع مستويات الأعمار المدروسة يقولون إن الضرر الشخصي أفدح من الضرر في الملكية . فقال الأطفال (في السادسة من العمر) إنها تؤذي اكثر وقال الأطفال الكبـار (في الثامنة من العمر) إنه يكلف اكثر . وصرح اكبر الأطفال (في العاشرة من العمر) أن الأشخاص اكثر قيمة من الأشياء . وعندما يتفاوت العمد ونمط الضرر يتبدى في الوقت ذاته فإن الضرر الشخصي في احكام الأطفال اكبر من الضرر في الملكية . وذلك يعني عندما يكون الضرر الشخصي متضمنا فإن الأطفال حتى في سن السادسة من العمر يتمكنون من الاستجابة للعمد . ولهذا فإن الضرر الشخصي بعد هام في الحكم الأخلاقي الذي شرع توا في البحث فيه .

العالم المفهومي للأطفال :

عندما يبلغ الأطفال العمليات المشخصة فإنهم قادرون ذهنياً على تعلم ثقافة مرحلة الطفولة . وتقوم هذه الثقافة على لغة شاملة ، ومعارف مكتسبة تتعلق باهتمامات الأطفال . وهناك اشعار تتفادي الحوادث غير المرغوبة « ابتعد يا مطر يا مطر تعال إلينا ثانية في يوم آخر » ـ ومحرمات أداء بعض الأفعال « سر على شق واكسر ظهرك » .

وهناك اناشيد تهزأ من الكبار وفيها ملاحظات ساخرة اقليمية او قومية :

اقرعي يا اجراس ، اقرعي يا اجراس ؛
ظهرت رائحة فورد وهرب نيكسون
كم تفرح القيادة
في سيارة كارتر شيفروليه

وهناك احجيات لا تنتهي تؤكد حنكة الذين الفوها حديثاً .

سؤال : أين تجلس غوريلا وزنه (٩٠٠) باوند .
جواب : في اي مكان يحلو له .

وتبدو هذه اللغة والمعارف المكتسبة عن الطفولة مشتركة في معظم الاقطار الغربية . وبالرغم من أن مضمون الأحجيات والاناشيد يمكن ان يختلف من قطر لآخر فإنها تعالج دوماً ، مع ذلك ، التخيلات الكلية لدى الاطفال ، ومخاوفهم ، وتعاستهم ، وغضبهم ، وغير ذلك . اضف الى ذلك ، ان هذه اللغة ، والمعارف المكتسبة في اي قطر او مجتمع محلي ينتقل لغوياً من جيل الى جيل . ويغني الأطفال اليوم أشعاراً ويسالون عن احجيات يمكن أن تعود في أصلها الى مئات السنين . وأخيراً فإنه بالرغم من ان ثقافة الطفولة قد تخدم مقاصد عديدة فإن المقصد الرئيس

هو تمثل الطفل ضمن جماعــة الكبار . وعــن طريق تعلــم الأشعار والأحجيات المناسبة يصبح طفل المدرسة الابتدائية عضواً ذا وضع جيد في مجموعــة اترابه .

وهكذا فإن ثقافة مرحلة الطفولة ثقافــة محافظة بمعنى أنها تديم نماذج أصلية مقدمة من قبل جماعة العمر الأكبر سناً دون تغيير جذري مقابل المراهقين الذين يودون تغيير عالم الراشدين تغييراً جذرياً . ولكن الأطفال في هذه المرحلة ابعد عن أن يكونوا متبلدي الحس أو ضعيفي التخيل ، بل هم على العكس من ذلك تماماً . ولكن خيال وتخيلات أطفال المدرسة الابتدائية لا تتعلق بالتغير المجتمعي — الذي ما يزال يتجاوز مدى قدراتهم العقلية . إن ما يهم الأطفال هو الغموض والمغامرة التي يجدونها في الكتب ، والتلفزيون والسينما ، وفي العابهم الخاصة يحب الأطفال التنقيب في البيوت المهجورة ، والعليات ، والأقبية ، والأماكن الأخرى حيث لا يوجد فيها الراشدون عادة ، وحيث تخبأ « الكنوز » من كل نوع والتي يمكن ان يجدوها هناك . إن حس التنقيب والغموض سائدان في عقول أطفال المدرسة .

وهناك مقوّمة اخيرة في العالم المفهومي للأطفال وهي التفاؤل الدائم ، ذلك بأن الأطفال لا يعون بعد كثيراً من ضروب القيود التي تقف أمام النجاح في أي جهد يبذل . ويعتقد الأطفال انهم يستطيعون ان يصبحوا ما يريدون — بالرغم من انهم قد لا يكونون متأكدين مما يكون ذلك — ولا ينتقد الأطفال اهليهم او المدرسة او المجتمع كثيراً وهم على العموم سعداء في عالمهم . وهذا لأنهم ، الى حد بعيد ، يعيشون في الواقــع الحاضر ، ولأن الضغوط الاجتماعية خفيفة عليهم ، ولأنهم غير قادرين في الحقيقة على الصياغة المفهومية لكثير من المشكلات والاخطار ، وعلى فهمها كالتلوث ، والحرب النووية وغــير ذلك التي تقلــق المراهقــين والراشدين فما يزال الاطفال يعتقدون ان المستقبل سوف يكون كما يرغبون أن يكون وفي هذا يثوي التفاؤل الخالد لمرحلة الطفولة .

مقـــال :

تعلـم القـــراءة

إن اهم المهارات التي يجب على الاطفـال تعلمها خلال السنوات الاولى من المدرسة الابتدائية هي كيف يقرؤون . فالقراءة ليست هامة فقط بالنسبة لكل مادة في المدرسة ـ الرياضيات ، والعلوم ، وآداب اللغة ، والدراسات الاجتماعية ، بل لكل مظهر من مظاهر الحياة تقريبا ايضا . ومع ذلك ، وبالرغم من اهميتها فما تزال لا توجد نظرية مقبولة بشكل عام للقراءة أو لتعليم القراءة(١٣٤) . وبالتالي ، تُعلَّم القراءة في الولايات المتحدة باساليب مختلفة تمتد من طريقة الخبرات اللغوية غير الرسمية(١٣٥) الى الصيغة البالغة التنظيم(١٣٦) .

ومع هذا التعدد في طرائق تعليم القراءة يحار الآباء والمعلمون احيانا في اي عمر يجب أن يبدأ تعليمها الرسمي . فالتعليم الرسمي للقراءة يضم في الحقيقة النطق (ائتلاف الصوت) والتهجئة . ومن ناحيـة اخـرى ، فإن التعليم الرسمي يقوم على اغناء اللغـة والاستماع الى القصص ، واملاء قصص سجلها الآخرون حروف الطباعة وغير ذلك . وعلى العموم ، فإن التعليم الرسمي يعني تعلم مجموعة من القواعد في حـين يعني التعليم غـير الرسمي ان يتآلف الطفـل مـع الحـروف المطبوعة والكلمات .

ويعتقد بعض الباحثين ان التعليم الرسمي يمكن أن يبدأ منذ روضة الأطفال(١٣٦) . ولكن آخرين ، بمن فيهم مؤلفَيْ هذا الكتاب ، يرون أن هذا التعليم ينبغي ان ينتظر حتى يبلغ الطفل العمليات المشخصة ، وهي حوالي سن السادسة والنصف عادة . وهذا الخلاف في الراي ينبع من تصورات مختلفة لعملية القراءة . فاولئك الذين يدعمون تعليم القراءة المبكر يجادلون بان القراءة في الاساس عملية تمييز ، وهي ضمن مقدرة الأطفال الصغار . ويعتقد أولئك الذين يجادلون لتأجيل تعليمها حتى

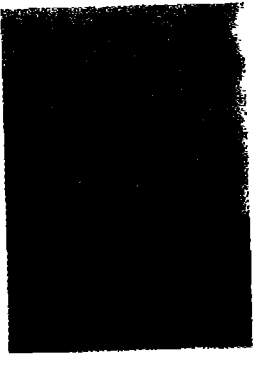
يبلغ الاطفال سن السادسة والنصف من العمر ، وان ابسط قراءة تتطلب عمليات محاكمة معقدة تتجاوز مقدرة معظم الأطفال قبل مرحلة العمليات المشخصة .

ومن سوء الحظ ، فإن معطيات هذه القضية ليست حاسمة . فقد وجد (دوركين Durkin)(١٣٧) أن الأطفال من ذوي الذكاء المتوسط الذين تعلموا باكراً يحافظون على تفوقهم على الأطفال الموازين لهم في الذكاء في الصفوف التالية من المدرسة . ولكن دراستين لاحقتين أظهرتا ان القراء من ذوي الذكاء المتوسط كانوا أطفالاً بلغوا العمليات المشخصة في حين ان غير القراء من ذوي الذكاء المتوسط كانوا ممن لم يبلغوها بعد (١٣٨ ــ ١٣٩) . والمعطيات المتصالبة ثقافياً تدعم وجهة النظر هذه حول التعليم المتاخر للقراءة . وفي روسيا والأقطار الاسكندنافية لا تعلم القراءة رسمياً إلا بعد دخول الأطفال الى المدرسة في السابعة من العمر . إن عدداً صغيراً من الأطفال في هذه الأقطار يواجهون صعوبات في القراءة . ومع ذلك ، ففي فرنسا حيث يبدأ تعليم القراءة الرسمي في سن الخامسة فإن ٢٥٪ من الأطفال يعيدون السنة السنة الأولى لأنهم لم يتعلموا القراءة(١٤٠) .

وفي دراسة أجريت في الثلاثينات ، وما تزال ذات قيمة في إظهار بعض الفوائد الهامشية الممكنة المرتبطة بتاخير التعليم الرسمي للقراءة . وقد شملت الدراسة زمرتين من اطفال الصف الخامس : زمرة تلقت تعليماً رسمياً للقراءة يبدأ في الصف الأول ، والزمرة الثانية تلقت تعليماً للقراءة غير رسمي في الصف الأول (يقرأ لهم معلموهم ، ويملون عليهم قصصهم الخاصة بهم ، وغير ذلك) . وفي نهاية السنة كان الأطفال الذين تلقوا تعليماً رسمياً اقوى في القراءة من اولئك الذين لم يتلقوه . وقبل نهاية السنة الثالثة ، مع ذلك ، فإن أولئك الذين تلقوا تعليماً غير رسمي في الصف الأول قد لحقوا أولئك الذين تلقوا تعليماً رسمياً(١٤١) .

وكان الاهتمام الخاص في هذه الدراسة هو المتابعة التي اجريت عندما كان هؤلاء الأطفال في المرحلة الاعدادية . اختار الباحثون ملاحظين بسطاء (اي أشخاص لا يعرفون الأطفال او أي شيء عن الدراسة الباكرة) وطلبوا منهم تقدير درجات الأطفال في مختلف الأبعاد . فتبين أن الأطفال الذين لم يبداوا التعليم الرسمي للقراءة حتى الصف الثاني كان يمكن تمييزهم بوضوح عن الذين بدأوا في الصف الأول ـ وحتى من قبل اللاحظين البسطاء ـ ووصفت الزمرة الثانية بأنها زمرة المتعلمين ذوي الفضول ، والمتحمسين ، والمرحين في حين لم توصف الزمرة الأخرى كذلك(١٤١) .

ويقول موجز ، لا يوجد دليل قاطع على أن التعليم المبكر للقراءة مفيد ؛ بل على العكس يبين الدليل انه يسبب أذى كبيراً لبعض الأطفال. وفي حين أننا نعتقد بأن الأطفال الذين يريدون القراءة قبل بلوغهم سن السادسة او السابعة يجب مساعدتهم وتشجيعهم . ولا نعتقد أن التعليم الرسمي للقراءة مفيد لمعظم الأطفال حتى يبلغوا العمليات الاجرائية المشخصة .



الفريد بينه

Alfred Binet

سيرة شخصية :

في تاريخ العلم تنافست الأدوات مع النظريات في إحداث تقدم ذي دلالة في مختلف فروع العلم . إن بناء التلسكوب في علم الفلك ، والميكروسكوب في علم البيولوجيا كانت مخترعات وسيلية ذات اهمية ثورية . وقد لا يكون من المبالغة القول بان مقاييس الذكاء التي ادخلها

(ألفريد بينه) و (تيودور سيمون) قد اصبحت بمثابة ميكروسكوب في علم النفس . فاختبار الذكاء مثل الميكروسكوب أداة إكلنيكية ذات قيمة تشخيصية كبيرة ، وأداة بحث على درجة كبيرة من الدقة والعمق. وقد قاد مقياس الذكاء كالميكروسكوب الى نمو ادوات اخرى . وفي هذه الحالة على سبيل المثال نذكر اختبارات التحصيل ، ومقاييس الشخصية ، وعلم النفس كعلم ما يزال في عقل العامة يتماهى مع شكل او آخر من الروز .

وبالرغم من قيمة إسهامهم فإن مخترعي الأدوات معروفون اقل من اختراعاتهم . فكم من الناس يستطيع تذكر من اخترع الميكروسكوب أو التلسكوب ؟ وبالمقابل فإن المنظرين ينزعون الى ان يكونوا معروفين بشكل افضل من نظرياتهم . فكثير من الناس الذين لا يملكون فهماً لأفكار فرويد ، وداروين ، وانشتاين يعرفون اسماءهم على الأقل . وبالنظر الى هذا التناقض في الوعي العام للمنظرين والمخترعين فليس من المستغرب ان الناس يعرفون عن اختبارات الذكاء اكثر بكثير مما سمعوا عن مخترعها الفريد بينه .

ولد الفريد بينه في (نيس) في فرنسا في عام (١٨٥٧) كان ابوه طبيباً وأمه فنانة . افترق ابوا (بينه) عندما كان صغيراً ، ولم يلعب ابوه دوراً في تربيته وتعليمه . وبعد تربية رسمية متقطعة نوعاً ما حاول فيها دراسة القانون والطب معاً . بدأ (بينه) تعليمه الخاص غير الرسمي كمطالع في المكتبة الوطنية وهناك اصبح مهتماً بالقضايا السيكولوجية . وما دام يملك وسائل مستقلة للمعيشة فقد استطاع ان يتابع اهتماماته الخاصة .

بدأ بينه عمله العلمي في مختبر عالم الأعصاب (جان شاركو) . وهناك ربط نفسه بنظريات شاركو وطرائقه في التنويم المغناطيسي . وعندما هوجم (شاركو) بشكل هدام من قبل باحثين منهجيين متفقهين

كان على بينه ان يعيد النظر في طرائقه وتوجهاته النظرية ايضاً . وبعد ان ترك مختبر (شاركو) وقبل ارتباط منهجي آخر نشر (بينه) عدة ابحاث حول تفكير الأطفال مستخدماً معطيات كان قد جمعها من ملاحظة ابنتيه ، ومن ثم كانت ضرورة ايجاد مواضيعه الخاصة التي حولت بينه باتجاه المجال الذي كان عليه أن يدرك فيه مواهبه الحقيقية ـ الا وهو علم نفس الطفل ـ .

وصف بينه في كتاب من أهم كتبه / الدراسة التجريبية للذكاء / عشرين تجربة صغيرة اجراهـا على ابنتيه . وكانت التجارب طريفـة استبقت وسائل قياس معاصرة كثيرة . وكشفت اختبارات (بينه) المتقنة ؛ وملاحظاته فروقاً فردية ثابتة بـين البنتين . كانت إحداهما حالمة رومانسية . وكانت الأخرى عملية واقعية موجهة نحو التحصيل . كانت توجاتهما واضحـة في وصفهما للأشياء العامـة ، وفي انتاجهما للكلمات ، وفي مسالك اخرى . والدراسات المعاصرة « للاسلوب المعرفي » تبدو هزيلة عندما تقارن بفن المعطيات التي حصل عليها بينه .

وبالرغم من أن (بينه) كان مهتماً ، بشكل رئيس ، بطبيعة الذكاء البشري فقد اصبح مجتذباً الى البحث المنتشر بين علماء النفس عـن اختبار مختصر ، سهل التطبيق للقدرة العقلية . وكان مثل هذا الاختبار مطلوباً جداً لأسباب تربوية ، وبشكل رئيس من أجل تشخيص التخلف العقلي . ومع ذلك ، لم ينجح أحد قبل بينه في بناء مقياس ذكاء مفيد . وقد تطلب ذلك سنوات عديدة ومحاولات كثيرة فاشلة قبل أن يتمكن (بينه) ومساعـدوه من نشـر أول مقياس يتالف من (٢٠) بنـداً في عـام (١٩٠٥) .

وقد تضمن المقياس كثيراً من افكار (بينه) حول الذكاء . وهي كلمة ذات معاني أوسع بالفرنسية مما تعنيه بالانكليزية . كان بينه مقتنعاً بأن الذكاء يكشف عن نفسه بشكل رئيس في العمليات العقلية المعقدة ؛

كالحكم ، والمحاكمة ، والفهم وليس في المهارات الحسية او الحركية البسيطة . ولهـذا تضمن مقياس (بينه) بنوداً تحاول تقويم هـذه القدرات ذات النسق العالي . يضاف الى ذلك ، أن (بينه) كان يعتقد ان المرء يحتاج الى وحدات سيكولوجية لقياس الذكاء لا فيزيقيـة ، وتحدد صعوبة البند تبعـاً لعدد الأطفال في عمر ما الذين ينجحون في الاجابة عنه ويمكن رد كل بند الى العمر الذي ينجح فيه اكثرية الأطفال (٧٥ ٪) منهم .

وقد نشرت مراجعتان للمقياس في عامي (١٩٠٨) و (١٩١١) وهي سنة موت (بينه) قبل الأوان . وبالرغم من أن هذه المقاييس قـد كسبت اعترافاً عالمياً ، وترحيباً ، فإن عمله لم يقدر في فرنسا ، ولم يتلق (بينه) مطلقاً منصباً اكاديمياً في جامعة فرنسية . في الحقيقة ، إن اختبـارات الذكاء والرموز قـد بدا الآن قبولهما واستخدامهما في فرنسا . وكما كان الحال بالنسبة لأنبياء عديدين فإن (بينه) لم يمنح الاعتراف الذي يستحقه في بلده .

وقد اعترف (بينـه) وتنبأ باخطـار الاختبارات التي وضعهـا وبفوائدها ايضاً ولكن لم تلفت تحذيراته الانتباه . فما أن يوضع منهج حتى يكون له تاريخه الخاص المستقل عن آمال ورغبات منشئه . وقد قام بينه بعمل ذي دلالة في مجال الشخصية . ويؤمل أن يصبح بحثه في هذا المجال معروفاً بشكل افضل في السنوات القادمة .

الخلاصـــة

يكون النمو اقل سرعة اثناء الطفولة المتوسطة مما يكون خـلال سنوات ما قبل المدرسة ولكن يتم انجاز ذو دلالة . فما دام توافق المهارات الحركية الأساسية قد ترسخ جيـداً فإن الأولاد يستطيعون توظيفها للعمل في الركض ، والقفز ، والتوازن ، ورمي الكرة . وزمن

رد الفعل لديهم يكون اقصر في مهمات المهارات الحركية والألعاب . واخيراً ، فإن قدرات الطفل الحركية ، مثلها في ذلك مثل مظهره الجسدي يقوم بجزء هام في مفهومه الذاتي .

وما أن يكتسب الأطفال العمليات المشخصة حتى يكونوا قادرين على المشاركة في التعليم الرسمي ، وتطبيق الاختبارات التحصيلية . وللاختبارات المرَجَعَة الى معيار أشمل عوائق خطيرة لم توجد في الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق . ويتحسن النمو الادراكي ، ويكون الأطفال اقدر بشكل افضل على البحث عن العروض البصرية بشكل منهجي ، ويركزون انتباههم ، ويتجنبون المثيرات الملهية . وينظمون بناءاتهم الادراكية بشكل منطقي . ويستمر النمو اللغوي ، ولو بسرعة اقل ، خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، لدى توسيع الأطفال مفرداتهم، وتعلم الاستثناءات من القواعد النحوية ، ويحسنون مهارات التواصل المرجعي .

وفيما يتعلق بالذاكرة ، يكون الأطفال قادرين على انضاج استراتيجيات جديدة اكثر منطقية في إدخال المعلومات ، واختزانها ، واسترجاعها . والطفولة المتوسطة هي زمن الامتياز في تعلم مفاهيم الاحتفاظ الادراكي ايضاً كمفاهيم الكتلة ، والوزن ، والحجم ، والطول، والمساحة . وتوصي الدراسات ، التي هدفت الى تدريب الأطفال على الاحتفاظ الادراكي ، وهو يكتسب عادة بشكل تلقائي ، بأن عدداً من الطرائق يمكن استخدامها في تعليمهم الاحتفاظ الادراكي قبل العمر الذي يحتمل ان يتعلموه بانفسهم . وليس من الواضح ما إذا كان للتدريب المبكر اية قيمة دائمة .

وقد اثار بحث (بياجيه) في النمو الأخلاقي اهتماما جوهريا . وكذلك اكتشافه ان الأطفال الصغار إنما يحكمون على المواقف الأخلاقية تبعاً للأذى الواقع في حين يحكم الأطفال الكبار عليها تبعاً لنية الشخص .

وقد اعيدت تجاربه مرات عديدة وادت الى نتائج مماثلة . وتوسيع (كولبرغ) لمراحل (بياجه) في النمو الأخلاقي ذو اهمية كبيرة ، غير أنه طرح مشكلات تجريبية قد حلّ بعضها ، واصبح في متناول اليد اختبار اكثر موضوعية لمراحله . ويوصي البحث الجديد في هذا المجال ان الأذى الشخصي بعد اكثر اهمية للحكم الأخلاقي .

واخيراً فإن العالم الادراكي للطفولة غني في اللغة والمعرفة التقليدية التي تعود في تاريخها الى مئات السنين . وهذا جانب خفي من الطفولة نادرا ما يراه الراشدون أو يسمعون عنه كثيراً جداً . ومع ذلك فإنه ذو اهمية كلية للأطفال لان اكتسابه هو وسيلتهم الأولى في التنشئة الاجتماعية ومفتاح المرور الى قبولهم في مجتمع الأطفال .

مراجع الفصل الحادي عشر:

1. Watson, E. H., & Lowry, G. G. *Growth and development in children*. Chicago: Yearbook Medical Publishers, Inc., 1967.
2. Tanner, J. M. Physical growth. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. (3rd ed.), New York: Wiley, 1970.
3. Jenkins, D. D., Shacter, H. S., & Bower, W. B. *These are your children*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1966.
4. Cratty, B. J., & Martin, M. M. *Perceptual-motor efficiency in children*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1969.
5. Keogh, J. J. Motor performance of elementary school children. Monograph, University of California, Los Angeles, Physical Education Department, October 1968.
6. Keogh, J. J. Physical performance test data for English boys ages 6–9. *Physical Education*, 1966, **5**, 65–69.
7. Cratty, B. J. *Perceptual and motor development in infants and children*. New York: Macmillan, 1970.
8. Williams, H. G. The perception of moving objects by children. Unpublished study. Perceptual Motor Learning Laboratory, University of California, Los Angeles, 1967.
9. Carpenter, A. Tests of motor educability for the first three grades. *Child Development*, 1940, **1**, 293–299.
10. Surwillo, W. W. Human reaction time and period of the EEG in relation to development. *Psychophysiology*, 1971, **8**, 468–482.
11. Connolly, K. Response speed, temporal sequencing, and information processing in children. In K. Connolly (Ed.), *Mechanisms of motor skill development*. New York: Academic Press, 1970.
12. Gardner, H. Children's duplication of rhythmic patterns. *Journal of Research in Music Education*, 1971, **19**, 355–360.
13. Rothoteim, A. L. Effect of age, feedback and practice on ability to respond within a fixed time interval. *Journal of Motor Behavior*, 1972, **78**, 459–486.
14. Ilg, F. L., & Ames, L. B. *School readiness*. New York: Harper, 1966.
15. Hecaen, H., & Ajuriaguerra, J. *Left-handedness, manual superiority and cerebral dominance*. New York: Grune & Stratton, 1964.
16. Piaget, J. *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1951.
17. Elkind, D. The child's conception of right and left. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, **99**, 269–276.
18. Constantini, A. F., & Hoving, K. L. The relationship of cognitive and motor response inhibition to age and IQ. *Journal of Genetic Psychology*, 1973, **123**, 303–319.
19. Mead, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
20. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
21. Kokenes, B. Grade level differences in factors of self esteem. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 954–958.
22. Black, F. W. Self concept as related to achievement and age in learning disabled children. *Child Development*, 1974, **45**, 1137–1140.
23. Piaget, J. *Six psychological studies*. New York: Random House, 1968.
24. Green, D. R. (Ed.). *The aptitude-achievement distinction*. Monterey, Calif.: McGraw-Hill, 1974.
25. Gage, N. L., & Berliner, D. C. *Educational psychology*. Chicago: Rand-McNally, 1975.
26. Piaget, J. *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press, 1970.
27. Glaser, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 1963, **18**, 519–521.
28. Carver, R. C. Two dimensions of tests. *American Psychologist*, 1974, **29**, 512–518.
29. Tyler, R. W., & Wolf, R. M. (Eds.) *Crucial issues in testing*. Berkeley, Calif.: McCutchan, 1974.
30. Skinner, B. F. *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
31. Levine, M. The academic achievement test: Its historical context and social functions. *American Psychologist*, 1976, **31**, 228–238.
32. Popham, W. J., & Husek, T. R. Implications of criterion referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 1969, **6**, 1–9.

33. Glaser, R., & Nitko, A. J. Measurement in learning and instruction. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement.* (2nd ed.). Washington, D.C.: American Council of Education,
34. Chittenden, E. A., & Busses, A. M. Open education: research and assessment strategies. In E. B. Nyquest & S. R. Howes (Eds.), *Open education: a sourcebook for parents and teachers.* New York: Bantam, 1972.
35. Liss, P. H., & Haten, M. M. The speed of visual processing in children and adults: Effects of backward and forward masking. *Perception and Psychophysics,* 1970, **8,** 396–398.
36. Miller, L. K. Developmental differences in the field of view during tachistascopic presentation. *Child Development,* 1971, **42,** 1543–1551.
37. Miller, L. K. Visual masking and developmental differences in information processing. *Child Development,* 1972, **43,** 704–709.
38. Miller, L. K. Developmental differences in the field of view during covert and overt search. *Child Development,* 1973, **44,** 247–252,
39. Vurpillot, E. The development of scanning strategies and their relations to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology,* 1968, **6,** 632–650.
40. Pick, A. D., Christy, M. D., & Frankel, G. W. A developmental study of visual selective attention. *Journal of Experimental Child Psychology,* 1972, **14,** 65, 175.
41. Elkind, D., & Weiss, J. Studies in perceptual development III: Perceptual exploration. *Child Development,* 1967, **38,** 1153–1161.
42. Kugelmass, S., & Leiblich, A. Perceptual exploration in Israeli children. *Child Development,* 1970, **41,** 1125–1132.
43. Pick, A. D., & Frankel, G. W. A study of strategies of visual attention in children. *Developmental Psychology,* 1973, **9,** 348–357.
44. Pick, A. D., & Frankel, G. W. A developmental study of strategies of visual selectivity. *Child Development,* 1974, **45,** 1162–1165.
45. Gibson, E. J., Poag, K., & Rader, N. The effect of redundant rhyme and spelling patterns on a verbal discrimination task. In appendix to final report. *The relationship between perceptual development and the acquisition of reading skill.* Ithaca: Cornell University and United States Office of Education, 1972.
46. Gibson, E. J., Tenney, Y. J., & Zaslow, M. Is discovery of structure reinforcing? The effect of categorizable context on scanning for verbal targets. In final report, *The relationship between perceptual development and reading skill.* Ithaca: Cornell University and the United States Office of Education, 1971.
47. Piaget, J. *The mechanisms of perception.* New York: Basic Books, 1969.
48. Elkind, D., Koegler, R., & Go, E. Studies in perceptual development II: whole-part perception. *Child Development,* 1964, **35,** 81–90.
49. Whiteside, J., Elkind, D., & Golbeck, S. Duration and part whole perception in children. *Child Development,* 1976, **47,** 498–501.
50. Elkind, D., Anagoslopoulou, I., & Malone, S. Determinants of part-whole perception. *Child Development,* 1970, **41,** 391-397.
51. Koffka, K. *Principles of Gestalt psychology.* New York: Harcourt, 1935.
52. Kohler, W. *Dynamics in psychology.* New York: Liverwright, 1940.
53. Elkind, D., Van Doorninck, W., & Schwarz, C. Perceptual activity and concept attainment. *Child Development,* 1967, **38,** 1153–1161.
54. Toban, W. *The language of elementary school children.* Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, Research Report No. 1, 1963.
55. Menyuk, P. Alteration of rules in children's grammar. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 1964, **3,** 480–488.
56. Palermo, D., & Molfese, D. Language acquisition from age five onward. *Psychological Bulletin,* 1972, **78,** 409–428.
57. Sinclair-deZwart, H. *Acquisition du langage et developpement de la pensee.* Paris: Dunod, 1967.
58. Sinclair-deZwart, H. Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development.* New York: Oxford University Press, 1969.
59. Slobin, D. I. Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 1966, **5,** 219–227.
60. Turner, E. A., & Rommetvert, R. The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development,* 1967, **38,** 649–660.

61. Chomsky, C. *The acquisition of syntax of children from 5 to 10.* Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1969.
62. Nelson, C. W. Comprehension of spoken language by normal children as a function of speaking rate, sentence difficulty, and listener age and sex. *Child Development*, 1976, **47**, 299–303.
63. Cazden, C. B. The situation: A neglected source of social class differences in language use. *Journal of Social Issues*, 1970, **26**, 35–60.
64. Glucksberg, S., Krauss, R., & Higgins, E. T. The development of referential communication skills. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
65. Olson, D. R. Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological Review*, 1970, **77**, 257–273.
66. Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. C., & Jarvis, P. E. *The development of role taking and communication skills in children.* New York: Wiley, 1968.
67. Krauss, R. M., & Glucksberg, S. The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 1969, **40**, 255–256.
68. Krauss, R. M., & Glucksberg, S. Socialization of communication skills: the development of competence as a communicator. In R. Hoppe, E. Simmel, & G. Z. Milton (Eds.), *Early experience and the process of socialization.* New York: Academic Press, 1970.
69. Krauss, R. M., & Rotter, G. C. Communication abilities of children as a function of status and age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1968, **14**, 161–173.
70. Higgins, E. T. A social and developmental comparison of oral and written communication skills. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University, 1973.
71. Fishbein, H. D., & Osborne, M. The effects of feedback variations in referential communication of children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, **17**, 243–250.
72. Rosenberg, S., & Cohen, B. D. Referential processes of speakers and listeners. *Psychological Review*, 1966, **73**, 208–231.
73. Piaget, J. *The language and thought of the child.* New York: Harcourt, 1926.
74. Appel, L., Cooper, R., Knight, J., McCarrell, N., Yussen, S., & Flavell, J. The development of the distinction between perceiving and memorizing. *Child Development*, 1972, **43**, 1365–1381.
75. Yussen, S. R., Gagne, E., Garguilo, R., & Kunen, S. The distinction between perceiving and memorizing in elementary school children. *Child Development*, 1974, **45**, 547-551.
76. Zinchenko, V. P., Chzhi-Tsin, V., & Tarakanov, V. V. The formation and development of perceptual activity. *Soviet Psychology and Psychiatry*, 1962, **2**, 3–12
77. Neimark, E. D., Slotnick, N. S., & Ulrich, T. Development of memorization strategies. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 427–432.
78. Flavell, J. H., Frederichs, A. G., & Hoyt, J. D. Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1970, **1**, 324–340.
79. Worden, P. Effects of sorting on subsequent recall on unrelated items: A developmental study. *Child Development*, 1975, **46**, 687–695.
80. Conrad, R. The chronology of the development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 398–405.
81. Flavell, J. H. Developmental studies of mediated memory. In H. W. Reese & L. P. Lyssett (Eds.), *Advances in child development and behavior.* New York: Academic Press, 1970.
82. McCarver, R. B. A developmental study of the effect of organizational cues on short term memory. *Child Development*, 1972, **43**, 1317–1328.
83. Piaget, J., & Inhelder, B. *Memory and intelligence.* London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
84. Paris, S. G., & Carter, A. Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, 1973, **9**, 189–197.
85. Prawatt, R. S., & Cancelli, A. Constructive memory in conserving and nonconserving first graders. *Developmental Psychology*, 1976, **12**, 47–50.
86. Jenkins, J. Remember that old theory of memory? Well, forget it! *American Psychologist*, 1974, **29**, 785–795.
87. Tulving, E. Cue dependent forgetting. *American Scientist*, 1974, **62**, 74–82.
88. Kobasigawa, A. Utilization of retrieval cues by children in recall. *Child Development*, 1974, **45**, 127–134.
89. Halperin, M. S. Developmental changes in the recall and recognition of categorized word lists. *Child Development*, 1974, **45**, 144–151.

90. Worden, P. E. The development of the category recall function under three retrieval conditions. *Child Development*, 1974, **45**, 1054–1059.
91. Arlen, M., & Brody, B. Effects of spatial presentation and blocking on organization and verbal recall at three age levels. *Developmental Psychology*, 1976, **12**, 113–118.
92. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
93. Elkind, D. Children's discovery of the conservation of mass, weight and volume. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, **98**, 219–227.
94. Elkind, D. Quantity conceptions in junior and senior high school students. *Child Development*, 1961, **32**, 551–560.
95. Graves, A. J. Attainment of mass, weight and volume in minimally educated adults. *Developmental Psychology*, 1972, **7**, 223.
96. Hobbs, E. D. Adolescents' concepts of physical quantity. *Developmental Psychology*, 1973, **9**, 431.
97. Piaget, J., & Inhelder, B. *Le development des quantities chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestle, 1941.
98. Piaget, J. *The child's conception of time*. New York: Basic Books, 1970.
99. Beilin, H. Learning and operational convergence in logical thought development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1965, **2**, 317–339.
100. Smedslund, J. Patterns of experience and the acquisition of conservation of length. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1963, **4**, 257–264.
101. Wohlwill, J. F., & Lowe, R. C. Experimental analysis of the development of conservation of number. *Child Development*, 1962, **33**, 153–167.
102. Brainerd, C. J., & Chillen, T. W. Experimental inductions of the conservation of "first order" quantitative invariants. *Psychological Bulletin*, 1971, **75**, 128–144.
103. Gelman, R. Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1969, **7**, 167–187.
104. Bucher, B., & Schneider, R. E. Acquisition and generalization of conservation by preschoolers, using operant training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1973, **16**, 187–204.
105. Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. *Apprentissage et structures de la commaissance*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
106. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, 1950.
107. Schnall, M., Alter, E., Swanlund, T., & Schwentzer, T. A sensory-motor context affecting performance in a conservation task: A closer analogue of reversibility than empirical return. *Child Development*, 1972, **43**, 1012–1023.
108. Roll, S. Reversibility training and stimulus desirability as factors in conservation of number. *Child Development*, 1970, **41**, 501–507.
109. Carey, R. L., & Steffe, L. P. An investigation in the learning of equivalence and order relations by four and five year old children. Athens: University of Georgia, Research and Development Center in Educational Stimulation, research paper no. 17, 1968.
110. Whiteman, M., & Pesach, E. Perceptual and sensorimotor supports for conservation tasks. *Developmental Psychology*, 1970, **2**, 247–256.
111. Curcio, F., Katlef, E., Levine, D., & Robbins, O. Compensation and susceptibility to conservation training. *Developmental Psychology*, 1972, **7**, 259–265.
112. Gelman, R., & Weinberg, D. H. The relationship between liquid conservation and compensation. *Child Development*, 1972, **43**, 371–383.
113. Sheppard, T. L. Compensatory and combinational systems in the acquisition and generalization of conservation. *Child Development*, 1974, **65**, 717-730.
114. Piaget, J. *The moral judgement of the child*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1948.
115. Murray, J. P. Acquisition of conservation through social interaction. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 1–6.
116. Murray, J. P. Social learning and cognitive development: modeling effects on children's understanding of conservation. *British Journal of Psychology*, 1974, **65**, 151–160.
117. Silverman, I. W., & Geringer, E. Dyadic interaction and conservation induction: A test of Piaget's equilibrium model. *Child Development*, 1973, **44**, 815–820.
118. Silverman, I. W., & Stone, J. M. Modifying cognitive functioning through participation in a problem solving group. *Journal of Educational Psychology*, 1972, **63**, 603–608.
119. Beilin, H. *Studies in the cognitive bases of language development*. New York: Basic Books, 1975.

120. Siegler, R. S., & Liebert, R. M. Effects of presenting relevant rules and complete feedback on the conservation of liquid quantity task. *Developmental Psychology*, 1972, **7**, 133–138.
121. Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. Conserving and retaining equalities and inequalities through observation and correction. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 260–268.
122. Boersma, F., & Wilton, K. M. Eye movements and conservation acceleration. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, **17**, 49–60.
123. Christie, J. F., & Smothergill, D. W. Discrimination and conservation of length. *Psychonomic Science*, 1970, **21**, 336–337.
124. Miller, P. H. Attention to stimulus dimensions in the conservation of liquid quantity. *Child Development*, 1973, **44**, 129–136.
125. Piaget, J. Address to the Jean Piaget Society, Philadelphia, June 1975.
126. Bearison, D. J. Is school achievement enhanced by teaching children operational concepts? In G. Lubin, J. Magary, & M. Paulsen (Eds.), *Piagetian theory and the helping professions*. Los Angeles: University of Southern California, 1975.
127. Hoffman, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley, 1970.
128. Kohlberg, L. From is to ought. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press, 1971.
129. Kurtines, W., & Grief, E. B. The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 1974, **81**, 453–470.
130. Turiel, E. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, **3**, 611–618.
131. Rest, J. R. The hierarchical nature of stages of moral judgement. *Journal of Personality*, 1973, **41**, 86–109.
132. Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. Judging the important issue in moral dilemmas — an objective measure of development. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 491–501.
133. Opie, I., & Opie, P. *The lore and language of school children*. London: Oxford University Press, 1959.
134. Miller, S. A. (Ed.) *Linguistic communication: perspectives for research*. Newark, Del.: Univ. of Delaware Press, 1974.
135. Moss, J. The bedtime story and language development. *American Journal of Diseases of Children*, 1976, **130**, 180–184.
136. Bereiter, C., & Englemann, S. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
137. Durkin, D. *Children who read early*. New York: Teachers College Press, 1966.
138. Briggs, C., & Elkind, D. Cognitive development in early readers. *Developmental Psychology*, 1973, **9**, 279–280.
139. Briggs, C., & Elkind, D. Characteristics of early readers. *Perceptual and Motor Skills*, 1977, **44**, 1231–1237.
140. Downing, J. (Ed.) *Comparative reading: Cross natural studies of behavior and processes in reading and writing*. New York: Macmillan, 1973.
141. Washburne, C. W., & Marland, S. P. *Winnetka: the history and significance of an educational experiment*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963.
142. Elkind, D., & Dabek, R. Personal injury and property damage in the moral judgements of children. *Child Development*, 1977, **48**, 518–522.



الفصـــل الثـــاني عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

ـ الدخول الى المدرســة :

ـ الاتجاهات ازاء المدرسة .

ـ الشعور بالاجتهاد او النقص .

ـ الاهمية المتزايدة لزمرة الاتراب .

ـ الادراكات الذاتية والشعبية .

ـ النزعة الفرديـة ، الانصياع ، والأســاليب الأخرى في التعامل مع الناس .

ـ مشاعر الانتماء او الاستلاب .

ـ التغيرات في بنية علاقات زمرة الاتراب .

ـ هوية الدور الجنسي :

ـ الكمون النفسي الجنسي .

ـ علاقات الأسرة :

ـ تكيف الابوين مع عمر طفل المدرسة .

ـ إعادة تقويم الأبوين من قبل اطفال عمر المدرسة .

ـ مقـال : الصف المؤنث .

ـ سيرة شخصية : سيغموند فرويد Sigmund Freud

ـ الخلاصــة .

ـ المراجـع .

الفصـــل الثـــاني عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

مقدمــة :

يدخل الأطفال الطفولة المتوسطة كصبيان وبنات صغار قد اكتسبوا نصف التنشئة الاجتماعية والذين يلعبون بوضعهم ماما أو بابا . إنهم يتركونها كفتيان ما قبل المراهقة مستعدين للصراع مع أدوار الراشدين ومسؤولياتهم . وخلال سنوات المدرسة الابتدائية المتدخلة تكون سرعة النمو بطيئة والنمو مستمرا ، والتوترات قليلة نسبيا ، والمسرات كثيرة. فلم يعد بحاجة الى توجيه الأبوين ، فاطفال المدرسة الابتدائية بعيدون وحدهم معظم الوقت ، يلعبون ، ويكتشفون عالمهم ، ويتعلمون عن الناس والأشياء ، ويأتون الى البيت للراحة فقط ، والتزود بالغذاء ، والبحث عن المواساة والتطمين . إنهم احرار أن يعيشوا مسرات اللحظة حيث لم يثقلوا بالمسؤولية الرئيسة . وبالرغم من الاحباطات . والخيبات التي يمكن أن تغطي كالسحاب هذه اللوحة الخيالية من وقت لآخر فإن أطفال المدرسة الابتدائية قانعو نبنصيبهم ، وراضون بأن عمرهم عمر جيد . وغالبا مايشار الى سنوات المدرسة الباكرة على أنها السنوات الذهبية من الطفولة ، ومعظم الراشدين يتذكرون هذه الفترة من حياتهم باعتزاز وبذكريات حية عن أصدقاء عرفوهم وأمور قاموا بها .

وبالنسبة الى نمــو الشخصيــة والنمو الاجتماعي فان تغيرين رئيسين ودائمين يحدثان من هذا الوقت ولهما اثر هام على ما سيصبح عليه نوع الأفراد من الأطفال :

أولاً : إنهم يدخلون المدرسة حيث يمضون نصف ساعات يقظتهم في السنوات العشر التالية او اكثر . والأحداث يستمرون في المدرسة ، فيما عدا بعض الاستثناءات ، حتى يصبحوا مستعدين لكسب معيشتهم. وحالما يبدأ الأطفال المدرسة فإنهم لا يعودون مطلقاً كما كانوا قبلا مستقرين على نفس الدرجة من العلاقة الفريدة والحميمة في حضن اسرتهم .

ثانياً : وحالما يبدأ الأطفال المدرسة ، ويغدون اقل تبعية على اسرهم ، فإن محور علاقتهم البينية تتحول تدريجياً عن أبويهم الى اترابهم ، والمجتمع الأوسع . ويبدأ أطفال المدرسة بقضاء وقت اكثر مع اترابهم مما يقضون مع اسرهم ، وتصبح لاتجاهات الأتراب تأثير هام فيما يشعرون عن ذواتهم . يضاف الى ذلك ، ان المعلمين ، ومديري الألعاب ، ورجال الدين ، ورجال الشرطة ، والراشدين الآخرين المرئيين في المجتمع وعلى التلفزيون ، او في السينما يبداون بالمشاركة في نمذجة الدور ، ووظائف التنشئة الاجتماعية التي تخص الابوين .

وفي هذا الفصل سوف نناقش تأثير الصف ، وزمرة الاتراب ، وخبرات المجتمع على نمو الشخصية خلال الطفولة المتوسطة ، وعقب ذلك ، سوف نمد تغطيتنا الباكرة لهوية الدور الجنسي والعلاقات الاسرية .

الدخول الى المدرسة

يواجه الدخول الى المدرسة الأطفال بمجموعة من التحديات ، والفرص . وفوق كل ذلك ، يجب عليهم أن يتركوا كثيرا من تبعيتهم لآبائهم وبيئة بيتهم . ففي كل يوم من الاسبوع يطلب منهم قضاء ساعات عديدة في بيئة جديدة ، يرأسها راشدون غير مالوفين ومأهولة ، في معظمها ، بأطفال غير مالوفين . وفي هذا الوضع لا يملكون قبولا غير مشروط من آبائهم او اي وضع مستقر للثقة او الاحترام يمكن ان يكونوا قد اكتسبوه

مع رفاق اللعب من ا جوار . ويبدأ الأطفال في المدرسة بصحيفة نظيفة ويحكم عليهم ، ويستجاب لهم على أساس من ميزاتهم كطلاب ورفاق صف . وتؤثر كيفية الحكم عليهم ، والاستجابة لهم بشكل ذي دلالة على اتجاهاتهم ازاء المدرسة ما اذا ينمون الشعور بالاجتهاد أم الشعور بالنقص .

الاتجاهات ازاء المدرسة : ينتظر معظم الأطفال بداية المدرسةبفارغ الصبر لانها تعطيهم شعوراً بالأهمية والنضج ، وفرصة للتعلم ، وفعل اشياء جديدة كثيرة(١ ، ٢) ـ الآن سوف يكونون « كباراً » قادرين على السير إلى المدرسة ، أو ركوب حافلة المدرسة مع « الأطفال الكبار .» وسيشاركون في فعاليات مثيرة كانوا قد سمعوا اشقاءهم أو اطفال الجيران يتحدثون عنها . وبالرغم من ان شكاواهم النموذجية حول المدرسة « هل يجب أن اذهب اليوم ؟ وفرحتهم عندما تأتي العطلة الصيفية (لا وظائف ، ولا كتب ، ولا نظرات الاساتذة السيئة) ، فإن جميع اطفال المدرسة الإبتدائية يتشوقون إلى بداية كل سنة جديدة ، ويفاخرون بانهم ارتقوا الى صف أعلى ويجدون الرضى والاشباع في اتقانهم لمواد تتزايد صعوبتها .

وهناك استثناءات هامة لهذه النظرة الايجابية العامة إلى المدرسة ، فالأطفال الاتكاليون يخافون صراحة احياناً من الذهاب إلى المدرسة لانهم يفزعون من الانفصال عن أبويهم ، ومثل هذه المخاوف المبالغ بها تشكل نموذجاً خاصاً من النمو الشاذ في الطفولة المتوسطة (الخوف المرضي من المدرسة) الذي سوف نناقشه في الفصل الرابع عشر . وفي حالات اخرى ، يكون لدى الأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفامرة ، وبخاصة في مناطق (الغيتو أو الاحياء المنعزلة Ghetto) في المدن الكبيرة سبب قوي لاعتبار المدرسة محيطاً عدائياً ليس لديه أي شيء يقدمه لهم .

وسوف ننظر في هذا الفصل (١٤) ، في بعض المسائل الخاصة بأطفال المدرسة هؤلاء المحرومين ، وفي الوقت نفسه ، نحتاج ، مع ذلك ، إلى أن نعترف بأن مشكلاتهم ليست نموذجاً للفتيان الأمريكيين ، فالمعطيات من مؤتمر البيت الأبيض عن الأطفال يدل على أن (٢ر٨٪) من أطفال المدرسة الابتدائية يعيشون في مناطق فقيرة من المدن الكبيرة(٢).

من المفهوم أن أكثرية الأطفال يتحمسون للمدرسة لأنها تلعب دوراً رئيساً في نموهم العقلي والاجتماعي ففيها يتعلمون المهارات الأساسية في القراءة ، والكتابة ، والحساب ، ويأتون ليفهموا أكثر عن ثقافتهم ومحيطهم . وينمون علاقات اجتماعية مع عدد كبير من الراشدين والاتراب ، ويواجهون التحدي لتدريب مبادرتهم وقيادتهم . فالمدرسة إذن هي التي توفر للأطفال المنبر المركزي للتعلم ، والشعور بحس الانجاز ، ولقاء اناس جدد ، والتسلية . اما هل تستمر حماسة الأطفال للمدرسة فإن ذلك يتأثر بنوع المدرسة التي يداومون عليها ، وباتجاه الأبوين ازاء التربية .

تأثير المدرسة : من بين المظاهر العديدة للمدرسة التي تؤثر في اتجاهات الأطفال ، حجم المدرسة ، وسياساتها التربوية . إن حجم المدرسة مهم لأنه يحدد كم توجد من الفرص للأطفال للمشاركة في التعلم ، فبقدر مايكثر عدد الأطفال في الصف على سبيل المثال يقل نصيب كل منهم بأن يطرح أسئلة ويعمل في مشروعات ، ويعاون المعلم ، أو يتلقى انتباهاً فردياً . كذلك ، بقدر ما يكبر عدد التلاميذ يقل عدد الفرص لدى الأطفال لأن يصبحوا منخرطين في فعاليات من مثل الرياضة ، والجوقة الموسيقية ، والمسرحيات المدرسية .

فقد أكد (غامب Gump وباركر Barker) في بحث عن حجم المدرسة أن الطلاب في المدارس الأصغر حجماً يحتمل أن يشجعوا أكثر من طلاب المدارس الكبيرة على المشاركة في المناشط ، وان ينخرطوا في

المواقع القيادية ، والوظيفية ، ووجد ان طلاب المدارس الصغيرة يعربون عن مشاعر أكثر ايجابية عن الكفاءة النامية ، وحيث يقدرون من قبل الآخرين ، ويشاركون في الجهود الهامة للجماعة (٤ ، ٥) . وتوحي مثل هذه النتائج ومثيلاتها بانه بقدر ماتقل فرص الأطفال في المشاركة في انشطة المدرسة تصبح المدرسة أقل أهمية اهم كمركز للتعلم ، والخبرات الاجتماعية الجديدة ، ويزيد احتمال فتور حماستهم الأولية (٦ ، ٧) .



الفروق بين المدارس الابتدائية في حجم الصف ، والتسهيلات المتاحة وكيف يؤثر في عدد الفرص التي يحصل فيها الأطفال على الانتباه الفردي والمشاركة في الانشطة التي تجعل اليوم المدرسي مشوقاً وممتعاً .



ومع ذلك فإن أثر حجم المدرسة أعقد قليلا من هذا . فمن ناحية أولى ، يختلف الأطفال في كيفية الاستجابة لحجم المدرسة : فالموهوبون، والصبيان والبنات الخارجيون سوف يجدون مكاناً لهم بصرف النظر عن حجم مدرستهم ، والأطفال المتخلفون بشكل رئيس ، ومن ذوي المواهب المتواضعة او المحدودة هم الذين يتعرضون الى أن تحجز عنهم الفعاليات المغنية والمجزية في المدرسة الكبيرة . وقد وجد ، من ناحية أخرى ، الأطفال الهامشيين في المدارس الصغيرة يعربون عن احساس بالاندماج في أنشطة المدرسة بقدر احساس أترابهم الأكثر نباهة منهم(٨) .

والامر الاخر ، هو أن فرص المشاركة في الصف ، وفي مناشـط خارج المنهاج المدرسي لا تكون ذات دلالة الا بعلاقتها بما تستطيع المدرسة تقديمه . فالمدارس الصغيرة جداً على احتواء برامج التربية الفنية ، والموسيقية ، والرياضة ، وعلى مكتبة محترمة تحرم طلابها من هـذه الميزات . وبالمثل فإن المدارس ذات الوسائل التعليمية غير الكافية او التسهيلات الترويحية لا تحافظ على حماسة الأطفال مهما كان حجم عدد طلاب المدرسة . والسياسات التربوية المتبعة في الصف أكثر أهمية في التأثير على كيفية شعور الاطفال إزاء المدرسة . ان تخطيط المنهاج ، وطرائق التدريس التي تجعل التعلم فعالا ، مثيراً ، ومغامرة ذات معنى، تذكي حب الاستطلاع والاهتمام ، في حين ان التعليم البليد الجامد ، والروتيني ، والذي لا علاقة له بما يجري في العالم يخمد في نهاية الامر حماسة الطفل للمدرسة .

وقد وصف (شارلز سيلبرمان Charles Silberman مثل هذه الآثار السلبية في كتابه « أزمة في الصف » . يعتقد سيلبرمان أن كثيراً من المدارس الابتدائية توجه نحو « التربية من اجل الطاعة » . وتبـرز هذه المدارس النظام ، والانضباط ، والانصياع في الصف أكثر من رعاية التعبير الذاتي ، والاعتماد على النفس ، والحساسية ، والفضول الفكرى، والاحساس بالقيم ، ونتيجة لذلك ، خلص (سيلبرمان) إلى أن كثيراً من الاطفال يصبحون ضجرين ، ومضطربين في المدرسة ، ويفشلون في تنمية قدراتهم الكامنة الفكرية والشخصية(٩) .

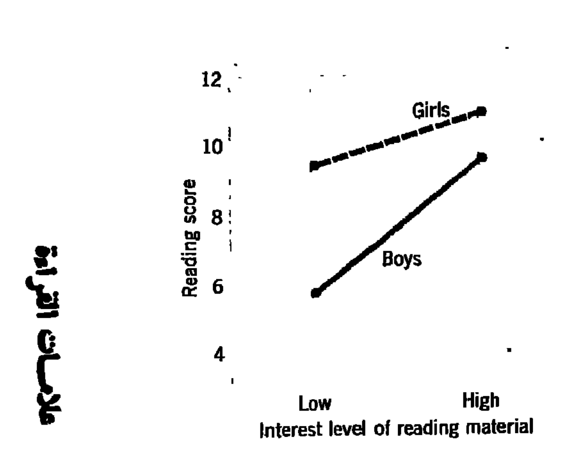
والمثال الرئيس للسياسة التربوية الفقيرة استخدام نصوص قرائية غير منبهة ولا مشوقة ، لاعلاقة لها بحياة الأطفال الفعلية التي يألفونها . وقد كشفت دراسات مسحية عديدة حـول كتـب « ديـك وجـين Dick and Jane » التي كانت قد استخدمت في تعليم القراءة لأجيال من الأطفال الامريكيين ان تقدم بشكل واضح عالما غير واقعي . احدهـا كلن كل امرىء صالحاً ، ويعيش سعيداً بعد ذلك على الدوام حيث

لا يوجد اي فقير او جائع ، او محروم وحيث لا توجد أشياء من مثل العنف ، والخداع ، والتوتر العرقي ، والبطالة او حتى السياسة (١٠ ـ ١٣) .

ومن حسن الحظ كانت لهذه التقديرات للقراء من الأطفال تأثيرات بناءة على المدارس . فالأطفال اليوم يعطون اكثر نصوصاً صحيحة عن الحياة وتعالج قضايا اجتماعية يعرفها الأطفال الآن ، إما من خبرتهم أو من التلفزيون ، والسينما . والفرق الذي يمكن أن تحدثه هذه التغيرات في قراءة الأطفال قد عرضت في دراستين هامتين : في إحداها وازن (وايبرغ Wiberg و Trost تروست) بين القراءة المقررة على زمرة من تلاميذ الصف الأول في صفهم وبين الكتب التي اختاروها من المكتبة بانفسهم . فوجد ان قراءة الأطفال المقررة تبرز موضوعات من مثل لعب (ديك وجين) وسعادتهم التامة ، في حين تقوم الكتب التي اختاروها اما على حكايا شعبية تتحرى الخير والشر لدى الناس أو على قصص من احداث الحياة الواقعية لها نهايات حزينة ، وسعيدة على حد سواء(١٤).

وفي الدراسة الأخرى اختبر (آشر Asher وماركل Markell) تلاميذ الصف الخامس في القدرة القرائية في مقطعين احدهما ذو اهمية لهم والآخر كان بالغ الأهمية بالنسبة لهم . فحصل الطلاب على علامات اعلى بشكل نهي دلالة في المقطع الذي يهمهم . يضاف الى ذلك ، أنه في حين تقرأ الفتيات في الدراسة بشكل أفضل جوهرياً من الفتيان (وهي نتيجة شائعة بين تلاميذ المدرسة الابتدائية) فإن الفروق بينهم كانت أوضح في المادة القرائية (حيث كان حول الطائرات ورواد الفضاء بالنسبة للفتيان) فقرأ الفتيان بمستوى الفتيات (انظر الشكل رقم ١/١٢) . والمضمون هنا واضح إذ أن المهارات القرائية للقراء الضعفاء ، بوجه خاص ، يمكن أن تتحسن عن طريق اعطائهم مواد قرائية تثير اهتماماً أكثر(١٥) .

ونقول بوجه عام ، إن موضوع « التربية من اجل الطاعة » جزء من مسألة اكبر للمقاربات التقليدية في مقابل المقاربات الحديثة في التربية إن المقاربة التقليدية تبرز المعرفة الراسخة ، وتحكم على الطلاب عن طريق



الشكل رقم (١/١٢) : مستوى قراءة الفتيان والفتيات في المادة الضعيفة الإثارة للاهتمام والعالية .

المصدر : يستند الى معطيات ذكرها :

Asher, S., & Markell, R. A., Sex differences in compreheusion of high and low interst reading material. Journal of Edu cational Psychology, 1974. 66, (680-687).

ادائهم التحصيلي . في المدارس التقليدية يكون المعلمون **موجهين نحـو التعلم** ، اي انهم يعملون كرجال ثقة وظيفتهم نقل الوقائع ، والحفاظ على النظام في الصف . ويفترض أن يندفع الاطفال إلى التعلـم لأنهم يتنافسون مع بعضهم بعضا ليدرسوا جيداً ، ويريدون موافقة معلمهم على العمل الجيد .

وبالمقابل ، فإن المقاربة التربوية الحديثة **موجهة بالطالب** . فالالحاح يتم على مساعدة الأطفال على تنمية انفسهم اجتماعيا ، ونفسيا ، وفكريا . وتستخدم المدارس الحديثة تبعا لذلك التنقيب ، والتجربة ، ومناقشة الموضوع المدروس لاثارة خيال الطالب ، وحب استطلاعه . والمعلمون في هذه المدارس يدرسون مع تلاميذهم اكثر من الحديث اليهم . ويفترض أن الطفل يدفع الى التعلم إذا نجح المعلم في جعل التعلم خبرة مثيرة ومفيـدة .

وبالرغم من أن أناسا عديدين قد اغروا بالنظر الى التربية التقليدية على انها سيئة كلها ، وان التربية الحديثة جيدة كلها فليس هناك ما يبرر في الواقـع مثـل هـذه النتيجـة . والأحرى أن الطريقتين تمتلكـان نـواحـي قـوة ونواحي ضعف . وقـد أوردت (باتريشيا مينوشن Patricia Minuchin وزمـلاؤهـا في كليـة التربيـة (في شارع بانك Bank Street College of Education) في نيويورك دراسة مستفيضة على تلاميذ الصف الرابع في مدرستين تقليديتين ومدرستين حديثتين . إذ وجد أن الأطفال في المدارس الحديثة كانوا قادرين ، بوجه عام ، على وصف انفسهم بشكل أوضح وكانو يتقبلو نذواتهم أكثر ، وكانوا راضين لكونهم أطفال أكثر مرونة في نظراتهم الى فروق الدور الجنسي . ومن ناحيـة اخرى ، يميل الأطفـال في المدارس التقليديـة الى ان يكونوا لا شخصيين أكثر من أن يكونوا فرديين بشكل متميز ، موجهـين الى المستقبل اكثـر من التمتع بوضعهم كاطفال ، وهم محافظون اجتماعيـا أكثر من الانفتاح على الدور الجنسي(١٦) .

ويمكن للمرء أن يخلص من هذه النتائج الى ان المدارس الحديثة تنزع الى تشكيل أطفال ذوي نزعة فردية ، منفتحي العقل ، في حين تشجعهم المدارس التقليدية على أن يكونوا انصياعيين راسخين . ومع ذلك ، يمكن للمرء ان يستنتج ايضا ان المدارس الحديثة ترعى عدم النضج ، وعدم التأكد ، في حين أن المدارس التقليدية تزود الأطفال بحس الاستقرار والتوجيه اللذين يساعدانهم في ايجاد مركز ذي دلالة في المجتمع في نهاية الأمر . اضف الى ذلك ، فقد اتت دراسة (مينوشن) بمعطيات مدهشة تجعل من الصعب جدا رسم تمييزات واضحة بين الطرائق الموجهة بالتعلم، وبين الطرائق الموجهة بالطالب بالنسبة للتربية . وقد وجد ، بوجه خاص ، أن لا توجد فروق ثابتة في المهارات المعرفيــة بين الأطفــال في المدارس التقليدية والحديثة . وبالرغم من إلحاح المدارس الحديثة على التخيل والتجريب على سبيل المثــال فإن الأطفال من هــذه المدارس لا يؤدون اداء افضل من أولئك من المدارس التقليدية في مهمات حــل المشكلا تـالتي تتطلب تفكيرا وتنقيبا . لقد ادى الأطفال من المدارس الحديثة اداء افضل بشكل ما من الأطفال الآخرين في مهمات حل المشكلات الجماعية . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين ربوا تربية تقليدية قد فاقوا في ادائهم أولئك الذين اتوا من المدارس الحديثة في اختبارات التحصيل الفرديــة .

ومن الجلي أن من الممكن ا لقول بوجود سيء وجيد عن كلا المقاربتين في التربية ، اضف الى ذلك انه ليس من الواضح ما اذا كان هناك وسط تربوي حسن او سيء بالنسبــة لجميع الأطفال . لأن اطفال سن المدرسة يملكون شخصيات فردية ، والمحيط الذي يشجع على الحد الأقصى من النمو العقلي والنفسي لدى بعض الأطفال قد يعرقل مثل هذا النمو لدى آخرين . وفي هذه الحالة ذكرت (مينوشن) أن عدة اطفال موهوبين في واحدة من المدارس الحديثة التي قام بمسحها فريقها كانوا يتقدمون متعثرين ، وعاجزين عن الدراسة المجدية أو الأداء في مستوى قدراتهم . وبدا هؤلاء الأطفال يعانون من فقدان التنظيم في خبرتهم الصفية :وبسبب

اسلوبهم الشخصي كان يمكن ان يؤدوا اداءا افضل في صف يسير حسب الروتين من قبل معلم اكثر استعدادا . ويمكن القول بوجه عام ، إن شك لاتجاهات الأطفال ازاء المدرسة والمدى الذي يحققون في امكاناتهم الدراسية لا يتوقف على الصفات المميزة للمدرسة التي يدرسون فيها فقط ، بل على توافق هذه الصفات المميزة مع حاجاتهم الفردية واهتماماتهم .

تأثير الأبوين :

يتقمص الأطفال مشاعر آبائهم حول المدرسة والتربية . فالأبوان اللذان يثمنان العملية التربوية ، ويحترمون جهود معلمي طفلهم يشجعون اتجاهات ايجابية ، في حين أن الأبوين اللذين يهونون من شأن المعلمين أو يتفاخرون بما حققوه دون تربية مدرسية غالبا ما يشجعون اتجاهات سلبية . وبالمثل فإن الأبوين اللذين يقولان إن التربية هامة ، ولكنهم لا يظهرون اهتماما بالمطالعة ، والتعلم أو المناقشات الفكرية يمكن أن يثبطوا من همة اطفالهم في أن يكون لديهم اهتمام بالمدرسة . وكما ذكرنا في الفصل الثامن ، يميل الأطفال الى فعل ما يفعله ابواهم اكثر مما يقولانه .

وباستخدام معطيات دراسات تتبعية طولانية واسعة على نمو الطفل اجراها معهد (Fels) أظهرت (فيرجينيا كراندول Virginia Crandoll) علاقات واضحة بين ما يشعر به الأبوان حول التعلم في المدرسة ، وكيفية استجابتهم للخبرات التربوية لأطفالهم في المدرسة الابتدائية . فبقدر ما يضعون من القيمة في مكاسبهم الفكرية تزيد قيمة المكاسب الفكرية لدى اطفالهم ، وتزيد مشاركتهم في الفعاليات الفكرية معهم . ومن الشائق ، مع ذلك ، أن يغلب احتمال انتقال اهمية التعليم لبناتهم اكثر من أبنائهم خلال المدرسة الابتدائية ، ولكنهم يضعون معايير تحصيل اعلى لابنائهم منها لبناتهم . وبعبارة أخرى ، فلن الاباء الموجهين دراسياً يميلون الى توقع اداء مدرسي أفضل من بناتهم ، ولكنهم أكثر رغبة في قبول أداء ادنى منهن منه لأبنائهم (١٧ – ١٩) .

وتعزو (كراندول) هذه الفروق الجنسية الآراء النمطية المتجمدة التي يعتنقونها عامة . وتبعاً لهذه الآراء النمطية المتجمدة ينبغي عدم حصر الصبيان كثيراً في دراستهم على حساب الفعاليات المذكورة والا أصبحوا اكلة كتب او (مخنثين) ، ولكن من المقبول من البنات أن يستمتعن بالحياة المدرسية لأن العمل المدرسي فعالية طبيعية ومناسبة لهن من سن مبكرة . ومع ذلك ، فان الآراء النمطية المتجمدة حول الدور الجنسي ترى ان الاداء المدرسي الجيد اكثر اهمية بالنسبة للصبيان منه بالنسبة للبنات في المدى البعيد ، ما دام الصبيان هم الذين يؤهلون للمهن وكسب العيش . ومن هذه الآراء النمطية المتجمدة تأتي على ما يبدو والنتيجة غير الثابتة بأن الأبوين يقدمان دعماً أكبر لنظرة بناتهم للمدرسة على أنها هامة ، في حين يعبرون في الوقت ذاته عن قلق أكبر على الأداء الفعلي المدرسي لأبنائهم .

ويحتمل أن تكون الطبقة الاجتماعية للأبوين عاملا يؤثر في موقف الأطفال ازاء المدرسة . فالآباء من الطبقتين الوسطى أو العليا يميلون الى ان يكونوا متعلمين جيداً ، ويعتبرون المدرسة سبيلا للاعداد للحياة اجتماعياً ونفسياً ومهنياً على حد سواء . ولذلك يتكلمون على ما تقدمه المدرسة بحدود ايجابية ، ويتابعون عن كثب ما يفعله اطفالهم في المدرسة ويقدرون ، ويناقشون معهم مدلول ما يتعلمون ، ويكافئونهم على انجازاتهم الدراسية . ومن ناحية اخرى ، هناك دليل يوحي بأن الآباء من الطبقة الدنيا يميلون الى ان يكونوا ذوي تعليم متدن ، وينظرون الى المدرسة على انها مؤسسة غريبة معادية[1] ، وينظرون الى دوام اطفالهم عليها لا يعدو ان يكون مطلباً قانونياً ، او ربما طريقاً نحو الحصول على مهنة اكثر ربحاً . انهم أقل من الآباء من فئة الموظفين ميلا الى مناقشة الفعاليات المدرسية مع اطفالهم ، وفهمها ، ومساعدتهم في دراساتهم ، او امتداح انجازاتهم التحصيلية في الصف(٢٠ ـ ٢١) .

---

(١) هذا يصح على بلد المؤلفين على ما يريان . (المترجم)

ونتيجة لذلك فان الأطفال من أسر الطبقة الدنيا يمكن أن يمتلكوا مشاعر اقل إيجابية ازاء المدرسة وأن يتأثروا بشكل اقل بها من اطفال الطبقة الوسطى او العليا . ومع ذلك ينبغي أن نعني تجنب أي ارتجال او تعميم مبالغ فيه لفروق الطبقة الاجتماعية . ففي المقام الاول يمكن للمدرسة أن تكون وسطاً معادياً ، في الواقع ، بالنسبة للأطفال في الطبقة الدنيا ، والمناطق المحرومة ، بشكل مستقر عن مواقف آبائهم . وهناك سبب للتفكير بان تسمية الأطفال بأنهم « محرومون ثقافياً » له تأثير في بعض الصفوف على معلمين قياديين فيتوقعون منهم أقل ، وبالتالي يولونهم انتباها وتشجيعاً ، ودعماً أقل من اطفال الطبقة الوسطى(٢٢) . وفي دراسة شيقة لهذه الظاهرة وجد (ريتشر Richer) ان اطفال الطبقة الدنيا يحتمل ان يتلقوا انتباها خاصاً في الصفوف الموجهة بالطالب ، ولكنهم يميلون في الصفوف الموجهة بالتعلم الى الحصول على نصيب اقل من التفاعل مع المعلم(٢٣) .

ثانياً : ولآباء في اي طبقة اجتماعية يمكن أن يختلفوا اختلافاً واسعاً وينقلوا اتجاهات مختلفة كل الاختلاف الى أطفالهم . مثال ذلك ، وجد (فرينبرغ Greenberg ودافيدسون Davidson) فروقاً عديدة بين آباء من الطبقة الدنيا ، وزنوج من الصف الخامس الذين كانوا مجتهدين ، وبين مجموعة متخلفين دراسياً . إن الأطفال المجتهدين كانوا اكثر اهتماماً بتعليم الطفل ، وأكثر احتمالا الى اعتبار المدرسة الثانوية اعداداً للجامعة ، وأكثر اقتناء للكتب ، ويمتلكون مكاناً مناسباً للدراسة في البيت(٢٤) .

ثالثاً : ان الآباء من الطبقة الدنيا الذين لا يشجعون او يدعمون المناشط المدرسية يمكن أن يرعوا اتجاهات ايجابية ازاء التواصل اللغوي الذي وجد انه يترابط مع التحصيل بين اطفال المدارس الابتدائية في داخل المدينة(٢٥) . يضاف الى ذلك ، ان تأثير الاشقاء الأكبر ، والخالات والأعمام والراشدين في الحي يثمنون التعليم على انه يمكن ان يساعد

الاطفال على تكوين مشاعر ايجابية حول المدرسة بصرف النظر عن اتجاهات آبائهم . والمعلمون الذين يفشلون في اعتبار مثل هذه الامكانات يمكن أن يفترضوا خطأ أن تلاميذهم من الطبقة الدنيا سوف لا يحبون أو لا يفلحون في دراستهم . وكما لاحظنا آنفاً ، فان أي توقع بأن اطفال الطبقة الدنيا سوف لا يبالون أو يشاغبون في الصف يمكن أن يصبح نبوءة تحقق ذاتها ، وتعمل ضمن أولئك الذين يملكون امكانات عقلية جيدة .

الشعور بالاجتهاد او النقص :

يجهد أطفال ما قبل المدرسة لاتقان المهارات الحركية والاجتماعية الاساسية التي يحتاجون اليها للتكيف مع الناس . وعندما يصبحون اجتماعيين ، مستقلين ، ناضجين معرفياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية . وهذا السعي الى الاتقان يستبدل بتوجيه أكثر تعقيداً يقوم على دافعية الى تحصيل أهداف مستقبلية محددة ، واهتمام بالمنافسة وبمشاعر الكفاءة عن مهاراتهم المكتسبة ، وقدرتهم على مواجهة الوضعيات الجديدة .

وتحدث (اريكسون) ، تبعاً لذلك ، عن سنوات المدرسة الابتدائية بأنها تشكل اما شعوراً بالاجتهاد أو شعوراً بالنقص(٢٦) . وبقدر ما تعزز دافعية الأطفال الى التحصيل ، والمنافسة ، ومشاعر الاقتدار بدرجة ما من النجاح ، فانهم ينمون احساساً بالكفاءة وهو شعور بأنهم قادرين على مواجهة التحديات التي يواجهونها . ومع ذلك ، اذا عانى الاطفال الفشل أكثر من النجاح فالاغلب أن ينمو لديهم شعور بالنقص بأنهم عاجزون عن مواجهة تحديات عالمهم .

ويمكن للأبوين أن يقوما بدور هام في تحديد ما اذا كان طفلهم يشعر بأنه كفؤ او مقصر . والآباء الذين يعلمون أولادهم الصيد والسباحة ، والطبخ واستخدام أدوات النجارة ، وتجهيزات ادارة المزرعة ، أو اداء

مهمات اخرى ، والذين يعملون هكذا بصبر واعجاب بما يستطيعون تحقيقه ، ينزعون الى تقوية احساس أولادهم بالكفاءة . ولكن الآباء الذين يهونون من شان جهود طفلهم في اصلاح الدراجة أو بناء نموذج طائرة ، ويرينهم كيف يعملون ذلك بشكل افضل ، فالأرجح انهم يشجعون شعوراً بالقصور . وبالمثل ، فان الآباء الذين ينتزعون آلة الخياطة من طفل لأن الابرة قد سقطت منه ، او من يطرد طفلا من المطبخ لانه احدث فوضى فيه يمكن أن يرعوا مشاعر القصور لديه .

وبعد ان يدخلوا المدرسة ، سوف تتاثر مشاعر الكفاءة أو القصور بمستوى قدراتهم بالنسبة لقدرات الاطفال الآخرين ، وباستجابات معلميهم . ان خبرات المدرسة الايجابية يمكن أن تتغلب على خبرات المنزل السلبية ، ولكن العكس ممكن أيضاً ــ فضروب الهزيمة والفشل في المدرسة يمكن ان تنقض جهود الآباء لرعاية مشاعر الكفاءة والاكتفاء .

تاثير قدرات الطفل :

يصنف الأطفال في المدرسة في مراتب ، بشكل رسمي وغير رسمي ، تبعاً لمواهبهم في مجالات وينزع الأطفال الأذكى الى الحصول على درجات افضل في الصف ، وسرعان ما يصبح واضحاً لكثير من الأطفال من سوف ينجح في اختبار ما ومن سيفشل ؟ ومن منهم سوف يجيب بشكل صحيح او يتلمس الجواب دون هدف عندما يطرح سؤال عليه في الصف ؟ ومن سوف يسقط في تهجئة كلمة (bee) ؟ ويصنف الاطفال في دروس الرياضة وفي الملعب او يصنفون انفسهم تبعاً لقدراتهم الرياضية ، وفي دروس الفن والموسيقا يصبح واضحاً من سوف يرسم او يغني ومن لا يستطيع .

تواجه هذه الخبرات الاطفال بتقدير تتفاوت موضوعيته لقدراتهم بالنسبة لقدرات اترابهم . وخلال سنوات ما قبل المدرسة تبرز اتجاهات ذاتية بوجه عام ، من الشعور بالانجاز الذي يشعر به كل طفل لدى اتقانه مهارات جديدة ، بصرف النظر عما يقدر الاطفال الآخرون فعله . ومع ذلك ، تصبح **المقارنة الاجتماعية** خلال الطفولة

المتوسطة العامل الرئيس في تحديد ما يضع الاطفال من قيمة لأنفسهم. فمشاعر الاقتدار والكفاية في هذا الوقت يتوقف اقل على ما يستطيع الأطفال فعله حقاً منه على ادراكاتهم لأنفسهم فيما هم قادرون عليه اكثر او اقل من اترابهم(٢٧ ـ ٢٩) .

ونظراً لان اطفال المدرسة الابتدائية حساسون **للمقارنة الاجتماعية** ، فان مشاعرهم إزاء قدراتهم الدراسية تتوقف على المستوى الفكري العام لرفاقهم في الصف . فالأطفال المتوسطو الذكاء الذين يسجلون في



تظهر فعاليات اطفال المدرسة الابتدائية اجتهاداً متزايداً واهتماماً بالهوايات ، ومشروعات يحققون من خلالها سيطرة على تحديات العالم الواقعي .

مدرسة ذات تلاميذ متوسطي الذكاء يمكن ان يشعروا بالنجاح الدراسي المرضي ، في حين ان الاطفال المتوسطي الذكاء الآخرين الذين يصدف ان يكونوا في مدرسة ذات تلاميذ موهوبين يمكن ان يعانوا من احراج كبير وفشل في جهودهم الصفية . وتتأثر اتجاهات الاطفال الذاتية بمستوى قدرتهم في المناشط التي يتقدرها اترابهم . فبين اولاد مدرسة يقدرون الرياضة ، على سبيل المثال ، فان كون التلميذ بين افضل الرياضيين او اسواهم يمكن ان يسهم بشكل جوهري في امتلاك مفهوم ذاتي ايجابي أو سلبي .

والاطفال الذين يمتلكون موهبة سوف يلاقون مكافاة من اجلها في مكان ما لدى آبائهم ومعلميهم أو اترابهم . وبالنسبة الى اولئك الأذكياء والمتفوقين ، واولئك الذين يمتلكون مهارة خاصة على الأقل ، فان الخبرة المدرسية تقدم لهم الاعتراف بما يمتلكون بشكل نموذجي . ومن ناحية اخرى ، ربما يصعب على التلاميذ المتخلفين الذين هم غير رياضيين ، وغير موهوبين الاستمتاع بجهودهم ، ويمكن أن ينموا شعوراً متزايداً بالنقص نتيجة لخبرتهم المدرسية .

تأثير المعلم :

يقف المعلمون في موقف فريد لرفع مستوى دافعية طلابهم الى التحصيل ، الى أقصى حد ، والمنافسة السليمة ، ومشاعر الاقتدار عن طريق تشجيع جهودهم ومكافأتها ، واثارة اهتمامهم بالتعلم ، وخفض اثر فشلهم ، وحدود قدراتهم . ويساعد المعلم الحساس الملتزم الاطفال على اكتشاف مواهبهم وحشدها في الوقت الذي يحدد فيه ضروب ضعفهم ، ويعلمهم التعايش معها . ومن ناحية اخرى ، فان المعلم غير المهتم أو غير الحساس يستطيع زيادة حدة شعور الطفل بضروب العجز والنقص . يضاف الى ذلك ان المعلمين يصلحون لان يكونوا نماذج يمكن للتلاميذ أن ينسجوا على منوالهم في تعامل احدهم مع

الآخر . والاطفال الذين يلاحظون معلمهم يمتدح أو يشجع رفيقهم في الصف يميلون الى معاملة هذا الطفل بالطريقة ذاتها ، وبذلك يعززون اجتهاده . ومن ناحية اخرى ، فان الاطفال الذين يوبخون أو يُسخَر منهم من قبل معلميهم يرجح أن يلاقوا المعاملة ذاتها من اترابهم(٣٠ـ٣١) .

ويؤكد بحث آخر أن سلوك المعلم يمكن أن يؤثر تأثيراً ذا دلالة في الاتجاهات الدراسية لدى اطفال المدرسة الابتدائية وادائهم . وبخاصة بقدر ما يمتدح المعلم الاطفال أو يعطيهم درجات جيدة على عملهم الدراسي يزداد توقع الاطفال للنجاح فكريا ، وتزداد محاولتهم للتحصيل . وعلى العكس من ذلك ، فان مديحا أقل ، وعلامات أدنى يؤدي الى تدني توقعاتهم ومحاولاتهم للتحصيل(١٩ـ٣٢ـ٣٣) .

ويجب أن نضع في خلدنا ان هذه مجرد تعميمات . فبعض الاطفال يمكن ان يحصّلوا على أداء أفضل عن طريق امتداح انجازاتهم أكثر من انتقاد اخطائهم وذلك بسبب أساليب شخصيتهم الخاصة . ومع ذلك، فان يمكن أن نتوقع ، بالنسبة للجزء الاكبر ، من الأطفال أن يعرضوا اتجاهات ايجابية اكثر إزاء انفسهم ، وأن يتقدموا في المدرسة أكثر عندما يمتلك معلموهم مشاعر ايجابية إزاءهم .

وليس هناك مشكلة ان يشكل المعلمون اتجاهات مختلفة إزاء الاطفال في صفهم . سيلبر مان كان قادرا على تحديد أربعة اتجاهات متميزة عن طريق سؤال المعلمين بضعة أسئلة حول تلاميذهم(٣٤ـ٣٥) .

وهي التالية :

التعلق :

« اي طالب تريد ان تحتفظ به سنة أخرى لمجرد متعة ذلك ؟ »

اللامبالاة :

« اذا كان لأب ان يدخل دون ضجة الى محاضرة فاي طفل تكون اقل استعدادا للتحدث عنه ؟ »

الاهتمـام :

« إذا استطعت تكريس كل انتباهك لطفل يهمك الى حد كبير فمن تنتقي ؟ »

الرفض :

« إذا كان ينبغي تخفيض حجم صفك فمن تود نقله ؟ »

وقد وجد (سيلبرمان) وباحثون آخرون أن هذه الاتجاهات ترتبط ببعض النماذج الاصلية لتفاعل المعلم والطالب في الصف الذي لخص في الجدول رقم ١٢/١(٣٦–٣٨) . وبالرغم من ان اتجاهات المعلم هذه تتولد على العموم مع الطريقة التي يؤدي الاطفال بها في الصف ، فانها يمكن ان تؤثر بدورها في كيفية شعور الاطفال حول المدرسة ، ومدى اتقانهم لما يعملون في دراساتهم . مثال ذلك ، فقد وجد أن بعض الافعال من جانب المعلمين تنقل الى الاطفال توقعا ضعيفا من التحصيل الجيد وتشمل هذه زيادة الاطفال بشكل غير متكرر ، وإعطاءهم وقتا قصيرا فقط للاجابة قبل أن يزورهم شخص آخر ، قبول أو امتداح عمل مدرس ضعيف بدلا من تشجيع عمل افضل ، عدم اعطاء انتباه نسبيا الى ما يفعله الأطفال ، وضعهم في مقاعد في زاوية الصف أو في الصف الاخير منه(٣٦) .

الجدول رقم (١/١٢) ـ العلاقات بين اتجاهات المعلمين وبين النماذج الاصلية للتفاعل بين المعلم والطالب

الاتجاه ازاء الطالب	النموذج الأصلي للتفاعل الصفي
التعلق	ينزع الطلاب الى التحصيل الجيد والسلوك الحسن . إنهم يكافئون معلميهم بسلوك صفي مرغوب ويتلقون بدورهم الموافقة من المعلم .
اللامبالاة	ينتقل الطلاب بهدوء خلال سنوات المدرسة انهم لا يثيرون اهتمام معلميهم ولا قلقهم وهم نادرا ما يزورونهم في الصف او يعطونهم انتباها فرديا .
القلق	ينزع الطلاب الى أن يكونوا ضعيفي التحصيل ويجهدون كثيرا مع ذلك وغالبا ما يطلبون المساعدة ويكرس المعلمون وقتا كبيرا ، وجهدا في محاولة مساعدتهم .
الرفض	ينزع الطلاب الى ان يكونوا ضعيفي التحصيل ويثيرون مشاعر سلبية لدى معلميهم ، والمعلمون إما أن يتجاهلوهم أو ينتقدوهم انتقادا شديدا ، ويقضون وقتا أطول في محاولة ضبط سلوكهم الصفي بدلا من مساعدتهم بدراساتهم .

المصدر : تعتمد على معطيات ذكرت من قبل :

Good, T. & Brophy, J., Behavioral expressons of teacher attitudes. Journal of Educational Psychology, 1972, 63, 617-624.

إن التاثير الذي تستطيع مثل تلك التوقعات ان يكون لهـا على كيفية عمل الاطفال فعلا في المدرسة قـد عرض في عمـل هـام (لروزنتال Rosenthal وجاكوبسون Jacobson) بما غدا يعرف « بأثر بيغماليون» كان « بيغماليون » نحاتا وهو الـذي يبث الحياة حسب الاسطورة في تمثال المراة الذي نحته ويحولها الى نوع المراة التي يريدها أن تكون . فقد اخبر (روزنتال) و (جاكوبسون) عددا من معلمي المدرسة الابتدائية في بداية السنة المدرسية « أن بعض الطلاب الذين سيدخلون الىصفوفهم من الموهوبين عقليـا ، وسيعرضون مكاسب عقليـة غـير عادية » . في الواقع ، اختير هؤلاء الطلاب بشكل عشوائي من بين رفاق صفهم ، وقد وجد في نهاية السنة ، مع ذلك ، ان الطلاب المحددين قد حققوا تقدمـا اكبر في القراءة وقدروا اكثر فضولا من الناحية الفكرية من أولئك الذين لم يتوقع المعلمون منهم توقعات خاصة(٣٩ـ٤١) .

وكثير من الناس قد تساءلوا ما إذا كان مثل اثر (بيغماليون) هذا يوجـد حقـاً أم انه برز بسبب الطريقـة التي صمم بهـا (روزنتال وجاكوبسون) بحثهم فقط(٤٢ـ٤٥) . ويجب إجراء دراسات إضافيـة لتحديد كيف يستطيع كثير من المعلمين رفع تحصيل طلابهم أو خفضه بمجرد امتلاك توقعات مختلفة منهم . ومع ذلك ، يوجد دليل كاف يدعم التحقق الذاتي للتنبؤات في السلوك الانسـاني اي جعل الأمور تحدث عن طريق توقع حدوثها ـ وجعل هـذه الامكانية هماً مشروعاً في التعليم الصفي .

الأهمية المتزايدة لزمرة الاتراب :

خلال سنوات المدرسة الابتدائية تصبح ضروب تفاعل الأطفال مع أترابهم جزءاً هاماً بشكل متزايد في حياتهم . ونتيجة لهذه التفاعلات يشكلون ادراكات جديدة عن انفسهم ويغدون حريصين على شعبيتهم في زمرة أترابهم . فينمون أساليب مرنة انصياعية ، واساليب اخرى في

التعامل مع الناس ، ويشعرون بحس الانتماء الاجتماعي أو الاستلاب . ويتبنون سريعاً النماذج الأصلية لتنظيم زمرة الأتراب . وهذه الحوادث البينية تطبع علامة لا تنسى في الصفـات المميزة لشخصية الأطفـال يحملونها معهم في سنوات المراهقة والرشد .

الادراكات الذاتية والشعبية :

يصبح الأطفال في عمر المدرسة واعين وعياً شديداً للصفات المميزة العقلية والجسدية والشخصية احدهما للآخر . وزمرة الاتراب سريعة في تحديد هوية أعضائها تبعاً لسماتهم البارزة . وكتعبير عن تقديرات اطفال المدرسة الابتدائية الصريحـة التي يصفونها لرفاق صفهم فإن القاباً أو أسماء نداء تكتسب شيوعاً كبيراً خـلال الطفولة المتوسطة « السمين » ، « والأحمر » ، « والعيون الأربع » ، « والنمش » ، « والخرطوم » و « المخنث » ، « والدماغ » « حيوان المعلم المدلل » ، « وذو الشكيمة » ... الخ . ونظراً لأن الأطفال في هذا العمر يقضون وقتاً طويلاً معاً ، فإنهم لا يستطيعون إلا أن يروا أنفسهم (جزئياً على الاقل) في أعين اترابهم . وتؤكد الدراسات العلمية وجود علاقة وثيقة بين مفهوم التلاميذ عن انفسهم وبين ادراك رفاق صفهم لهم(٤٦) .

وبالاضافة الى ان زمرة الأتراب تصلح كمرآة يرى فيها الأطفال انفسهم بوضوح اكثر مما كانوا قبلاً فإنها تعلق بعض القيم على سمات اعضائها وتمنحهم مكانة تبعاً لذلك . وبالرغم من أن قيمة بعض السمات الخاصة تختلف حسب العمر ، والجنس ، والطبقة الاجتماعية لزمرة الأتراب ، فإن بعض السمات تقود الى الشعبية (والمكانة العالية) ، أو الى الرفض (والمكانة المتدنية) بين معظم اطفال المدرسة الابتدائية .

أولاً : إن كمية هامة من البحث تدل على ان الاطفال الذين لهم شعبية بين أترابهم يميلون الى أن يكونوا ودودين ، اجتماعيين ، وفتية منبسطون يشاركون في فعاليات زمرية كثيرة ، ويطبقون المعايير السائدة

للزمرة ، ويعاملون الآخرين بلطف ، وقبول وحساسية لحاجاتهم . يضاف الى ذلك ، ينزع الاطفال الشعبيون الى ان يكونوا متكيفين نفسياً جيداً ، ويأتون من بيوت حيث يوجد حد ادنى من التوتر ، وآباؤهم مسرورون معهم . ومن ناحية اخرى ، يميل الأطفال الذين ليست لهم شعبية الى ان يكونوا خجولين ، انطوائيين ، يتجنبون ، أو منبوذون من فعاليات الزمرة ؛ يعاملون الآخرين دون اكتراث ، وعدم الحساسية ، والعداء ، والرفض ، لديهم مشكلات سلوكية ، وغير مرتاحين في البيت والمدرسة كليهما(٤٧ـ٥٥) .



الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (٦ ـ ١٢) سنة يأتون باشكال وحجوم مختلفة فمن وقت مبكر كالصف الأول ترتبط الشعبية بين الأتراب بالمظهر الجسدي . إن الأطفال من ذوي البنية المتوسطة يفضلون على اولئك الأطفال من النحيلين او اللحيمين السمان .

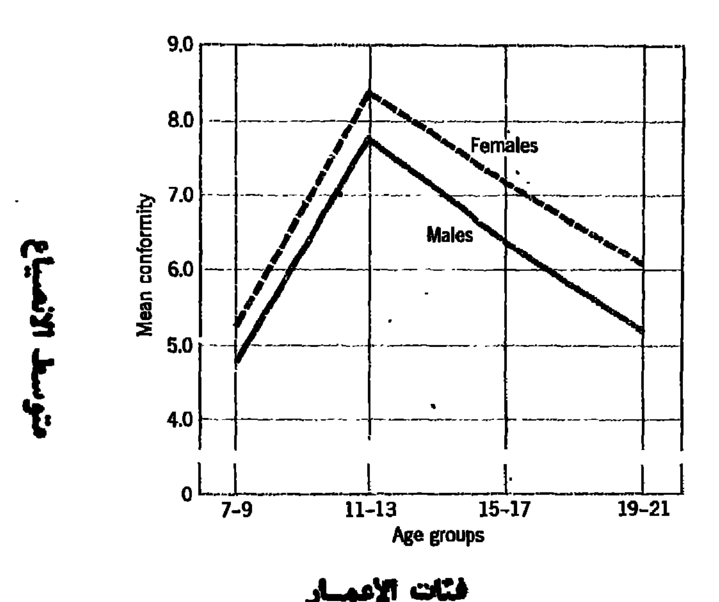
ثانياً : إن الأطفال في سن المدرسة الأذكياء ، والمبدعون ، يؤدون اداء جيداً في دراساتهم ويبدون ، على العموم ، اكثر شعبية من أولئك الاقل ذكاء ، وافكاراً ، وذوي العلامات الضعيفة ، وانعدام الموهبة(٥٤ ــ ٥٨) .

ثالثاً : هناك دليل على ان بنية أجسام الأطفال تؤثر في شعبيتهم فمن سن مبكرة كاطفال الصف الاول يبدو انهم يفضلون اولئك المتوسطين او ذوي النموذج الجسدي العضلي على النحيلين أو السمان أو اللحيمين(٥٧ ــ ٦١) .

ومع ذلك ، علينا ان تكون حريصين ان نسلّم بوجود تفاعل جوهري بين ما عليه الأطفال وبين درجة شعبيتهم . فلا تؤثر الصفات المميزة للشخصية في شعبيتهم فقط ؛ إن مكانتهم بين رفاقهم تؤثر بدورها في درجة ودّهم ، واسترخائهم ، ومراعاة مشاعر الآخرين ، وفي فعاليتهم في المواقف الاجتماعية . وبعبارة أخرى ، يمكن للمكانة الاجتماعية العالية ان تكون السبب والنتيجة على حد سواء للسلوك التكيفي من الناحية الاجتماعية ــ ومن الأسهل كثيراً بالنسبة للأطفال ان يكونوا مسترخين ، واجتماعيين عندما يشعرون بأنهم مقبولون ومحبوبون في زمرة اترابهم مما لو كانوا يشعرون بأن الرفض يمكن أن يكون وشيكاً .

النزعة الفردية والانصياعية والأساليب الاخرى للتعامل مع الناس

إن الأساليب التي يتعلم الأطفال بها التعامل مع الآخرين في سعيهم الى القبول من الاتراب تبقى جزءاً متكاملاً مع شخصيتهم فاطفال المدرسة الابتدائية الذين يمتلكون إحساساً مكيناً من الثقة ، والاستقلال والجدارة الذاتية يتحركون بلطف في العلاقات البيئية . فهم ينزعون الى الشعور بالراحة في المواقف الاجتماعية . ويمتلكون اسلوباً بيئياً مرناً يسمح لهم بالتوافق مع انواع مختلفة عديدة من الناس في حين يحتفظون بفرديتهم الخاصة .



الشكل رقم ٢/١٢ ـ الانصياع لتاثير الاتراب كتابع للعمر

المصـدر :

(Costanzo, P. R. & Shaw. M. E. Conformity as a function of age level. Child Development, 1966, 37, 967-975. Copyright The Society for Research in Child Development, Inc., 1966 used by permission).

وحتى عندما يحتفظون بفرديتهم ، فإن معظم الأطفال في سن المدرسة يبدأون بتفصيل اتجاهاتهم ، وافعالهم لتتوافق مع النزعات السائدة في زمرة الاتراب.وقد وجد (كوستانزو Costanzo وشو Shaw) في دراسة تجريبية للانصياع ، أن الاطفال يصبحون على الأرجح متاثرين بشكل متزايد بآراء اترابهم منذ الصف السادس ، ويعود تاثير الاتراب الى الاستواء خلال المرحلة الاعدادية ثم ينخفض خلال المرحلة الثانوية(٦٢) انظر الشكل رقم ٢/١٢ .

وبالرغم من انه يعتقد شعبياً أن المراهقة لا الطفولة المتوسطة هي عمر ذروة الانصياع للأتراب ، فقد أكدت دراسات اخرى عديدة اكتشاف (كوستانزو وشو) وبخاصة أن تأثير زمرة الأتراب يبلغ ذروته حوالي نهاية المدرسة الابتدائية ويبدأ بالتناقص بسرعة بعد ذلك(١٢ ــ ٦٦) . ومثل هذه المصائد كاللباس ، والأذواق في الموسيقا يعطي الانطباع احياناً بأن المراهقين انصياعيون صارمون لمعايير زمرتهم . ومع ذلك ، فإن المراهقين أكثر فردية بكثير من الأطفال الأصغر منهم بالنسبة لأفكارهم ، ومشاعرهم ، وأفعالهم ، وهم يتأثرون أيضاً أكثر بالناس والحوادث بما يتجاوز زمرتهم الخاصة المباشرة(٦٧ ــ ٦٨) .

إن كمية التأثير التي تمارسه زمر الأطفال الأتراب تتوقف على عوامل متعددة هي :

اولاً : بقدر ما يقضي الأطفال من وقت أحدهم مع الآخر في زمر اللعب ، وفي المناشط بعد المدرسية المنظمة ، وفي الصف على حد سواء يزداد ، على الأرجح تأثير أحدهم في الآخر .

ثانياً : بقدر ما يقل اندماج الأطفال مع آبائهم يزداد تقليدهم لما يلاحظون في زمرة اترابهم .

ثالثاً : الأطفال الذين يبقون على احترام عال من قبل الزمرة لهم تأثير أكبر على اتجاهات الزمرة وسلوكها من الأطفال ذوي المكانة المتدنية. والأطفال ذوو المكانة المتدنية اكثر عرضة بدورهم لتأثير الزمرة من الأطفال ذوي الشعبية .

واخيراً : بقدر ما يزداد غموض الوضعية دون طريقة واضحة للتعامل معها ، او سبيل مقرر مسبقاً يؤخذ به في العمل يزداد تأثر الأطفال في استجابتهم بالأسلوب في زمرة الأتراب(٥٠ ــ ٦٩) .



الأطفال الذين يشعرون بعـدم الكفاية يلجؤون احياناً الى إخضاع الأطفـال الأضعف منهم لإعطـاء انفسهم الشعور بأنهم اقوياء وينظـر إليه باهتمام .

إن معظم أطفـال المدرسة الابتدائيـة قادرون على التأليف بـين الأساليب المرنة الفردية المرتبطة بالآخرين وبين بعض عناصر الانصياع للأتراب . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين لم يعدوا إعداداً كافيـاً في الطبيعة أو بخبرات التعلم السابقة لمواجهة العلاقات مع الأتراب مواجهة فعالة تكون هذه الفترة من حياة الأطفال الزمن الذي تبدأ فيـه بعض الأساليب البينية غير المرنة في الظهور . وتنمو هذه الأساليب عندما يحاول الأطفال التعويض عن رفض الأتراب المتوقع عن طريق التمسك بصلابة بدور اجتماعي غير تكيفي حتى ولو نجم عنه سلوك فاشل ذاتياً . ومثل هذه الأساليب غير التكيفية البينية الأربعة هي : المتنمر ، والمهرج ، والمتملق ، والراشد الزائف .

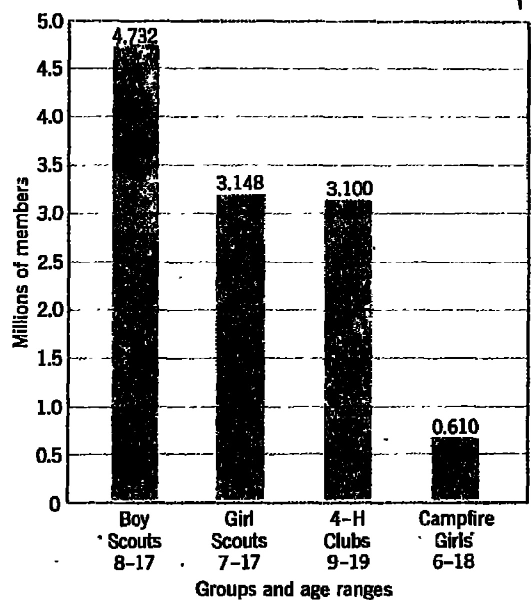
فالمتنمرون يسعون وراء أطفال أصغر منهم سناً أو حجماً يستطيعون السيطرة عليهم ، يرهبونهم بالصياح أو العبوس ، وبذلك يخففون من مشاعرهم الخاصة بعدم الكفاية عندما يكونون مع أطفـال من سنهم وحجمهم .. **والمهرجون** يصبحون مهرجين ، ويلعبون دور المخبول لكي يلفتوا انتباه اترابهم الذين يعتقدون بأنهم سوف يتجاهلونهم دون ذلك تجاهلاً تاماً . **والمتملقون** ويستخدمون المديح ، والخدمة ، والرشوات الفاضحة في محاولة شراء الصداقة التي لا يرون بإمكانهم الحصول عليها بطريقة أخرى . والمهرج والمتملق كلاهما يتحمـلان طوعـاً الاهانة ، والاساءة كثمن للهروب من الاغفال ، وكلاهما يتلبسون الاهانة كشارة بأنهم ملاحظون في زمرة الأتراب .

الراشدون المزيفون : ويرفضون جميع هذه التقنيات ، ويسعون وراء راحتهم ومكافآتهم من زمر الكبار . هؤلاء الأطفال يتوافقون بشكل نموذجي وافضل مع معلميهم ، ومع أصدقاء آبائهم من رفاق عمرهم الخاص . والراشدون بدورهم يتأثرون بوعيهم ، ويقظتهم ، واحترام الكبار ، والاستقرار الانفعالي الظاهر ، وكل ذلك يشكل واجهة تخفي عدم نضج هؤلاء الأطفال الانفعالي ، وعجزهم الأساسي في الأخذ والعطاء

في علاقات الاتراب . وهذه الأساليب الأربع غير التكيفية يمكن أن توجد لدى الراشدين الذين يتنمرون ، ويهرجون ، ويتملقون أو يبقون مترفعين عن الآخرين لأنهم يشعرون بأنهم غير قادرين على أن يكونوا مقبولين ومحترمين في علاقات متبادلة حقيقية .

مشاعر الانتماء او الاستلاب :

إن الخبرات البينية في الطفولة عامل هام في تحديد ما إذا كان الأطفال ينمون حس الانتماء أو حس الاستلاب . فالصداقات في سنوات المدرسة الابتدائية تمكن الأطفال من الشعور انهم ينتمون الى مجتمع يمتد الى ما وراء أسرتهم الخاصة .



الجدول رقم ١٢ / ٣

العضوية في اربعة منظمات شبابية في الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ .

المصدر : تعتمد على معطيات ذكرها مؤتمر البيت الأبيض عن الاطفال بعنوان :

(Profiles of Children, Washington, D.C. : U.S. Department of Health. Education, and Welfare 1970).

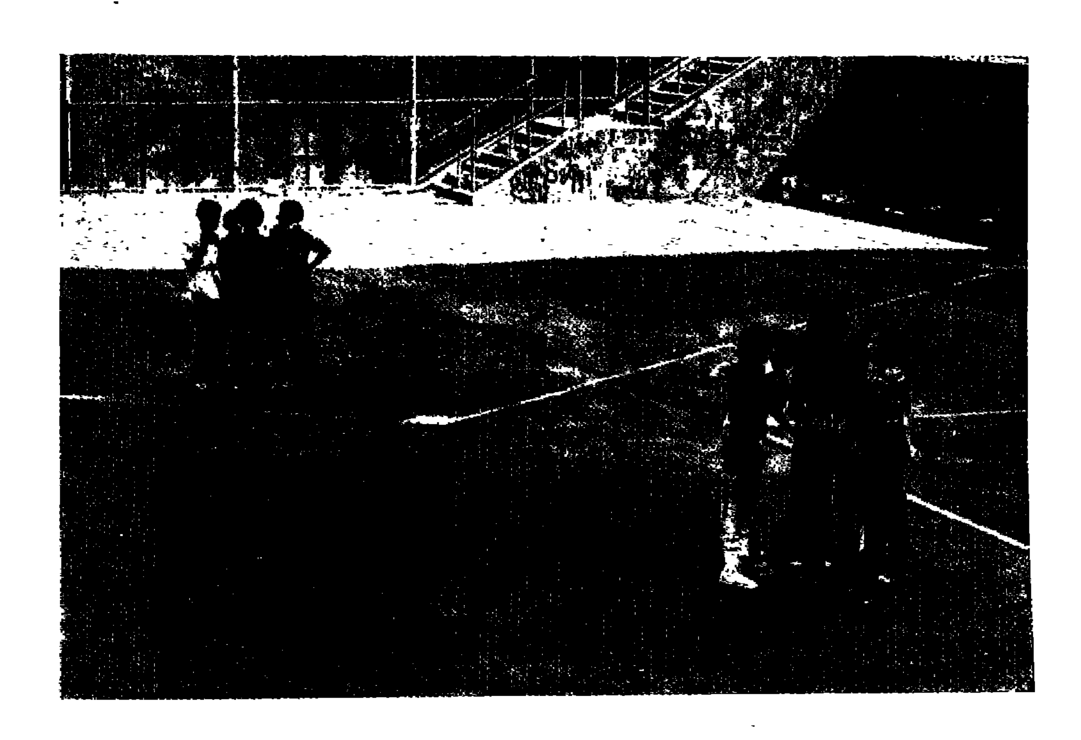
ويتلاشى هذا الشعور عندما يبدأ الأطفـال بالمشاركة في مناشط الحي والمجتمع المتنوعـة . من مثل عصابة الزاويـة ، وزمـرة بيت الاستيطان ، و (Cub Scouts و Campfire Girls) ، ومدرسة الاحد والجامعة الصغيرة . وفي عام (١٩٧٠) كان حجم العضوية في اربع من هذه الزمر (Boy Scouts, Girls Scouts 4-H Clubs و Girls Campfire) (١١) مليون عضو ، وهو (١/٤) المجموع الكلي تقريباً لأطفال الولايات المتحدة الأمريكية في مدى العمر الذي يغطونه (انظر جدول رقم ١٢ / ٣) . وتساعد هذه الزمر الأطفال على الشعور بأنهم جزء من مجتمع اوسع ، وانها يمكن ان تفيد بشكل خاص في تزويد الأطفال الذين يعانون من الرفض في مكان آخر بحس ما بالانتماء .

ومن ناحية اخرى ، فإن الأطفال الذين لا يقبلون من قبل أترابهم ، ويملكون فرصاً محدودة للمشاركة في زمر الحي والجماعة المحلية غالباً ما يشعرون بأنهم مستلبون من قبل مجتمعهم . ويوصف الاستلاب كمشكلة للمراهقة اكثر منها للطفولة المتوسطة ، وبخاصة مـن قبـل منظري الشخصية الذين يهتمون بصعوبات مجتمع تكنولوجي معقد في تزويد أدوار ذات دلالة لشبيبته(٧٠ ـ ٧١) . ويبدأ الاستلاب غالباً خلال سنوات الانفراد وحيداً في طفولة متوسطة تعاش في مسرح محيط عار دون عائلة ، وحي ومجتمع محلي يقدم فرص المشاركة في فعاليات اجتماعية منظمة وترويحية . وفي حين أن استلاب المراهق غالباً ما يعزى الى عجـز الشباب أو عزوفهم عن تأييد قيم مجتمعهم ، فإن الاستلاب الأساسي الأكثر لدى الأطفال الصغار ينبثق على الأرجح من الفرص غير الكافية لتعلم قيم المجتمع الاكبر ، أو حتى لو وجد مجتمع أوسع يستطيعون ان يكونوا جزءاً منه .

التغيرات في بنية علاقات زمرة الاتراب :

تصبح علاقات زمـرة الاتراب خلال الطفولة المتوسطة رسـمية ومتماسكة ومنظمة بشكل متزايد . فالأطفال بين (٦ ـ ٨) سنوات من

العمر يرتبطون أحدهم بالآخر في زمر اللعب بقواعد قليلة إن وجدت ، ودون عضوية ثابتة . فتتشكل الزمرة صدفة وتتألف ممن يصدف أن يكون على جانب الدرب ، او زاوية الشارع في وقت خاص . وليس لأحد في الزمرة أن يمتلك أية علاقة خاصة مع أي أحد آخر . والتسليات التي تسعى وراءها الزمرة هي اية تسليات تخطر على البال في لحظة ما . ومع ذلك ، قبل انتهاء العاشرة او الحادية عشرة يحدث الانصياع النامي بين اطفال عمر المدرسة تنظيماً وتماسكاً اكبر في زمرة اترابهم ، ويقود النضج المعرفي الى فعاليات مركزة ومقصودة أكثر(٥٠ ــ ٧٢) . وتتجمع الزمر الآن حول اهتمامات مشتركة خاصة واحداث مخططة فيشكلون



يتشكلُ الاطفال خلال الطفولة المتوسطة زمر لعب اكبر واكثر تنظيماً من قبل .

اندية الطبيعة ، واندية التشجيع ، والجمعيات السرية ذات القواعد الخاصة . والتقيد بالقوانين ، وكلمات المرور ، وطقوس القبول ويضعون خططاً متقدمة لبناء قلعة ، والذهاب الى السينما ، والقيام بنزهة طويلة ، وزيارة مخزن السكاكر ، وينمون عضوية ثابتة حيث يتوقع ان يشارك كل عضو في مناشط الزمرة ولا يرحب بغير الأعضاء .

ويسهم الراشدون في الفعاليات ذات البنية المنظمة بشكل متزايد ، وفي منظمات اطفال المدرسة الابتدائية عن طريق ترقية فعاليات من مثل ــ اندية 4-H وجامعة الشرطة الرياضية ، والكشفية . والى جانب ذلك إعطاء الاطفال شعوراً بالانتماء . وهذه الزمر غالباً ما تكون ذات قيمة في تعليم الاطفال مهارات خاصة ،وتساعدهم على تعلم العمل مع الآخرين نحو اهداف مشتركة ، وتعرضهم الى نماذج راشدة غير آبائهم ومعلميهم . ومع ذلك ، ينبغي أن لا يكون الراشدون الذين يوجهون هذه الفعاليات مسيطرين أو منظمين لهم بشكل صارم جداً . مثال ذلك ، الجامعة الصغيرة التي تدار في المقام الأول لإعطاء الآباء فرصة ليقوموا بدور المديرين الكبار للجامعة وفيها يوجد إلحاح اكثر على الكسب منه على المشاركة ويمكن ان تؤذي أكثر من أن تفيد . وعندما يتحكم الراشدون في الفعاليات فإنهم يوجهون ، ويفقد الأطفال الفرصة بان تكون هذه الفعاليات طفولية ، وأن يصطفوا أولويات وأصول بينهم، ويتعلمون من الوقوع في الأخطاء .

الصداقات الحميمة :

والتغير الآخر ذو الدلالة في بنية العلاقات البينية خلال الطفولة هو التحول قبل المراهقة بقليل من الصداقات العامة بين عدة اطفال الى صداقات خاصة بين حبيبين او بنتين . ودور الصديق في نمو الشخصية كان قد فصّل من قبل (هاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan وهو طبيب نفساني متميز ، والذي اعتبر نوع العلاقات التي يمتلكها

الناس اهم محدد لدرجة تكيفهم (٧٣) . فأصدقاء ما قبل المراهقة يكونون دوماً من جنس واحد ، ويصبحون افضل اصدقاء لا يفترقون ، فيذهبون الى المدرسة معاً ، ويلعبون معاً ، وينام احدهم في بيت الآخر ، ويشتركون فيما بينهم حصراً اعمق آمالهم ومخاوفهم .

وهذه الصداقات أكثر دواماً من صداقات الزمر الصغيرة لأطفال العشرة سنوات من العمر . والعضوية في الزمرة الأخيرة يمكن ان تتغير بسرعة كبيرة بدخول اعضاء جدد ، وانتقال اعضاء قدامى الى زمر اخرى يحبونها أكثر . ومع ذلك ، فإن الصداقات تدوم اشهراً على الأرجح في المرة الواحدة ، وبعض الأطفال يمكن أن يكون لهم صداقة واحدة أو اثنتين خلال السنة أو السنتين في مرحلة ما قبل المراهقة التي تجسر بين الطفولة المتوسطة وسنوات المراهقة . وفي حين توجد صداقات في علاقة عنيفة ، حصرية وذات دلالة عالية وتقدم ممارسة هامة لمتطلبات علاقات أكثر دواماً ووثوقاً في الحياة اللاحقة(٧٤ـ٧٥) .

والأطفال الذين لم يكن لديهم صداقات حميمة لسبب او لآخر يمكن أن يدخلوا بشخصية معاقة . ونظراً لعدم معاناتهم للعلاقة الحميمة ، فإنهم لا يكونوا مستعدين للصداقة الوثيقة الدائمة التي يشكلها الناس عادة خلال المراهقة والرشد . إذ بدون خبرة العلاقة الحميمة مع اتراب من الجنس نفسه فقد تكون لديهم ، فوق ذلك ، صعوبة فيما بعد في المهمة الاكثر تعقيداً وتحدياً في إقامة علاقة حميمة مع شخص من الجنس الآخر ، وهو موضوع سوف نلتفت إليه في الفصل السادس عشر .

هوية الدور الجنسي :

بالرغم من أن صبيان وبنات ما قبل المدرسة يلبسون بشكل مختلف ، ويظهرون بعض الفروق في الفعاليات المفضلة ، يضعون فروقاً قليلة نسبياً بين انفسهم ويلعبون معاً بشكل مريح . ومع ذلك ، بدءاً من حوالي عمر (٦ أو ٧) سنوات يميل الصبيان والبنات الى تكوين زمر

العاب منفصلة ، ويضعون تمييزات عديدة حول كيفية تصرف كل منهم . وهذه التغيرات تعكس واقع أن الأطفال خلال سنوات المدرسة الابتدائية يبدأون بتكوين هوية سيكولوجية كأعضاء في هذا الجنس أو الآخر .

إن أصول هوية الدور الجنسي معقدة غير مفهومة فهماً كاملا بعد. ونستطيع أن نحدد ثلاثة عوامل تقوم بدور في هذه العملية النمائية :

أولاً : خلص (ماكوبي Maccoby و جاكلين Jacklin) لدى مراجعتهما المفصلة للبحوث على الفروق الجنسية إلى أنه يوجد بعض الفروق الولادية بين الصبيان والبنات قد وجدت لدى جميع المجتمعات ، وانها ظاهرة في الحياة الباكرة ، كما ذكرنا سابقاً بنزوع الذكور إلى أن يكونوا أكثر عدوانية من الاناث ، وانهم أفضل منهن في القدرات الكمية ، والبصرية ـ المكانية في حين تبز الاناث غالباً في القدرات اللغوية(٧٦) . ومثل هذه الفروق البيولوجية في القدرات العقلية ، واسلوب الشخصية يرجح أن تسهم في أن يكوّن الصبيان والبنات شعوراً مختلفاً بهوية دورهم الجنسي .

ومع ذلك ، فإن العوامل البيولوجية تقدم تفسيراً محدوداً لهذه العملية . فالفروق التاسيسية (البنيوية) التي تؤثر في نمو الشخصية توجد في المقام الأول بين الأفراد أكثر مما بين الجنسين(٧٧) . مثال ذلك ، إنه بالرغم من أن معدل العدوانية أكبر لدى الذكور منه لدى الاناث ، فإن الفروق العدوانية بين كلا الجنسين كبير بحيث يوجد تشابك كبير بينهما ، اي أن كثيراً من الاناث أكثر عدوانية من كثير من الذكور . وعلى ذلك فإنه بالنسبة للجزء الأعظم من الفروق لا نستطيع أن نعتمد على البيولوجيا لتفسير أصل هويات الدور الجنسي ، بل علينا أن نتفحص أنواعاً خاصة من خبرات الأطفال في نموهم .

ثانياً : يمكن أن تحدث الفروق في كيفية التنشئة الاجتماعية للصبيان والبنات من قبل آبائهم فروقاً سيكولوجية بينهم . مثال ذلك ،

يميل الآباء إلى حمل أبنائهم واللعب معهم في عمر ماقبل المدرسة بخشونة أكثر مما يفعلون مع بناتهم ، وأنهم ، في الأغلب يعاقبون جسدياً أبناءهم، وهذا يؤدي بالصبيان إلى أن يكون أسلوب لعبهم جسدياً أكثر(٧٨ ـ ٨١). ومن ناحية أخرى ، أن الآباء يعاملون أبنائهم وبناتهم معاملة متشابهة في كثير من الوجوه الهامة . مثال ذلك يبدي الآباء ، على العموم نفس القدر من المحبة إزاء أبنائهم وبناتهم ويشجعون ، ويسمحون لكلا الجنسين بالاستقلال(٨٢ ـ ٨٥) .

ويخلص ماكوبي وجاكلين إلى أن الآباء ، في الواقع ، يميلون الى معاملة أطفالهم تبعاً لما يدركون أن مزاجهم الفردي ، واهتماماتهم ، وقدراتهم أكثر مما يكون تبعاً لأي رأي نمطي متجمد جنسي(٧٦) . ومن الشائق أن يظهر هنا تناقض بين تفكير الآباء المنفتح ، وتعريفات أطفال المدرسة للدور الجنسي الصارمة . ففي دراسة قام بها (لوفت Looft) على أولاد تتراوح أعمارهم بين (٦ ـ ٨) سنوات سئل صبيان وبنات مايحبون أن يكونوا عندما يكبرون . فقال الصبيان انهم يفضلون أن يكونوا بالترتيب لاعب كرة قدم ، شرطي ، طبيب اسنان ، راهب ، عالم، طيار ، ملاح فضاء . وقالت البنات إنهن يفضلن أن يكنّ : معلمة ، ممرضة ، ربة منزل ، أماً ، مضيفة ، بائعة(٨٦) . وكثير من الدراسات الأخرى تؤكد أن لدى الأطفال في هذا العمر مفاهيم نمطية متجمدة للأدوار الجنسية تحدد مدى الأعمال التي تعتبر مناسبة للاناث(٨٧ ـ ٨٩) .

ثالثاً : تميل بعض مظاهر هوية الدور الجنسي إلى أن تكتسب عن طريق التقليد والتقمص التي ناقشناها في الفصل الثامن . فلدى سعي الأطفال إلى أن يكونوا مثل آبائهم من الجنس نفسه ، فإنهم ينمون حساً أوضح بما يفكر به الذكور والاناث ويشعرون ، ويعملون . ولتفحص هذا التغير سأل (ماسترز Masters) وويلكنسون (Wilkinson) اطفالاً في الرابعة من العمر ، و ٧ ، ٨ ، سنوات من العمر ، وراشدين لتصنيف (٥٢) لعبة تبعاً لما يرجح أن تستخدم من قبل الصبيان أو البنات فإن

معظم اللعب كانت تعطي لأحد الجنسين أو الآخر بشكل ثابت دالاً على الراي النمطي المتجمد للدور الجنسي لدى الزمر الثلاث ، ومع أن الأطفال الأكبر سناً ، والراشدين كانوا الأكثر جموداً في وجهات نظرهم فانها كانت تتفق اتفاقاً كاملاً تقريباً ، في حين أن الأطفال الأصغر لم يشكلوا بعد وجهات نظر محددة حول السلوك المناسب لكل جنس(٩٠) .

وتظهر نتائج البحوث بأن بعض العوامل داخل الأسرة تحسن التقمص ، وتسهم في تكيف نفسي جيد : فالأطفال قادرون ، بنوع خاص ، على تنمية هوية دور جنسي واضح نسبياً ، وتجعل التلاؤم الجيد نسبياً في الأسرة .حيث كلا الأبوين موجودان جسدياً ونفسياً ، والأبوان بالذات متكيفان تكيفاً جيداً بدرجة معقولة . ويحافظ الأبوان على أدوار متمايزة ، ومتكاملة مستقرة في الأسرة(٩١ ــ ٩٢) .

ومع ذلك ، لا يمكن للتقليد والتقمص ايضاح بعض مظاهر الدور الجنسي لدى اطفال سن المدرسة ، وبخاصة أن الأطفال يعرفون غالباً الفصل الدقيق لامر اللعب لكل من الجنسين على انه السبيل الذي ينبغي أن يفعله الصبيان والبنات « الحقيقيون » ، رغم أنهم يرون دون ريب آباءهم يتعاملون تعاملا اجتماعياً مع الراشدين من كلا الجنسين . وبالمثل يتعلقون بمفاهيم صارمة للأدوار المناسبة للاولاد والبنات رغم الدليل المناقض من نماذج أسرتهم الخاصة . وقد أورد (ماكوبي وجاكلين) حالة فتاة تعتقد بثبات أن البنات يستطعن أن يصبحن ممرضات ، والأولاد وحدهم يمكنهم ان يصبحوا اطباء رغم أن أمها كانت طبيبة ولهذه يبدو أن الأطفال ينمون هويات دورهم الجنسي جزئياً رداً على العمليات البيولوجية ، والتنشئة الاجتماعية والتمقص ، ومن مدلولاتهم المفرطة في التبسيط والمبالغة لما يمكن للذكور والاناث وينبغي أن يكونوا عليه . وكما لاحظ (كولبرغ) وآخرون فان حكم الأطفال غير الناضج الذي يعرضونه في اعتناق هذه المدلولات ينسجم مع عدم نضج مهاراتهم المعرفية(٩٣ ــ ٩٤) .

وتقوم النزعة الى الفصل بين الجنسين لدى الصبيان والبنات ، خلال الطفولة المتوسطة ، مع فرص للعلاقة الوثيقة داخل زمرة كل جنس ، والمشاركة في الآراء النمطية المتجمدة عن الدور الجنسي ، بوظيفة مفيدة في نمو الشخصية لدى الصبيان والبنات الذين لا يشاركون بشكل نشط في مصالح أترابهم من الجنس نفسه ، والذين ينفقون قسطاً كبيراً من الوقت مع الجنس الآخر ، فرصاً كثيرة لتماهي أنفسهم كصبيان أو بنات وهم يعانون على وجه الاحتمال شيئاً من عاهات الشخصية المتخلفة أن الأطفال الذين لم يكن لديهم أصدقاء حميمين لأن هوية الدور الجنسي النامي نمواً جيداًتساعد في اعداد الأطفال للعلاقات الجنسية المختلطة في المراهقة .

ان ناشئة المدرسة الابتدائية الذين قضوا معظم وقتهم في زمر لعب من الجنس المقابل سوف يجدون صعوبة في تغيير علاقات رفيق اللعب التي أقاموها مع الجنس الآخر من خلال علاقات المواعيد واللقاءات كذلك يمكن أن يكون من الصعب بالنسبة لهم اقامة علاقة حميمة مع أشخاص من جنسهم . وفي المراهقة ، عندما يبدأ أترابهم يقيمون الحفلات ويشكلون أزواجاً مع أعضاء من الجنس الآخر ، فان لدى هؤلاء الفتيان والفتيات مشكلات في ايجاد مكان لأنفسهم . بعضهم يواصل في تشكيل علاقات أخ وأخت ، وعلاقات أفلاطونية عذرية مع أفراد من الجنس المقابل ، في حين أن الآخرين الذين هم غير مرتاحين في علاقات المواعيد ، ولم يعتادوا على أن يكونوا أحد « الفتيان أو الفتيات » يصبحون منعزلين اجتماعيـاً .

الكمون النفسي الجنسي :

وبسبب الفصل بين الجنسين ، والتوجه اللاجنسي الظاهري لصبيان وبنات المدرسة الابتدائية ، فهذه الفترة تسمى في بعض الأحيان مرحلة **الكمون النفسي الجنسي**(٥٩–٦٩) . وبالرغم من أن هذه الفترة تشكل فجوة

زمنية بين بدء الأطفال بتكوين هوية دورهم الجنسي وبين الزمن الـذي يبدأون فيه بالاهتمام علناً بالجنس الآخر ، فان أموراً كثيرة تتم في الحياة الجنسية ، ومواقف أطفال سن المدرسة أكثر مما يبدو للعيان .

اولا : ويستطيع الملاحظ الحساس بسهولة ان يحدد شقوقاً في درع نزعة الفصل بين الجنسين الذي يلبسه باعتزاز الصبيـان والبنات . وبالرغم من احتقار الصبيان للبنات فإنهم يستمتعون بلفت أنظارهن او التباهي امامهن ومماحكتهن . والبنات بدورهن ، ويصرف النظر عن ادعائهن بتجاهـل الصبيان فإنهن ينتبهن الى مهرجيهن ، ويستجبن





بالرغم من ان فتيان وفتيات مرحلـة ما قبل المراهقة لم يتورطوا في علاقة احدهم بالآخر على اساس فتى وفتاة فانه لا يوجد شيء كامن حول اهتمامهم بالجنس والحب .

بالدموع لماحكتهم ، وبالصرخات والردود التي تصلح لتشجيع مزيد من المماحكة . والبنات ايضاً يقمن بنصيبهن من لفت النظر او التباهي . مثال ذلك ، قد يسمعين اليه عن طريق ان الصبيان يعرفون أن البنات يؤدين اختبارات التحصيل المدرسي بشكل افضل ومثل لفت النظر هذا ، والمواجهات بين الجنسين يمكن صبيان المدرسة الابتدائية وبناتها من المحافظة على اهتمام كل منهما بالآخر في حين أنهم مشغولون في ترسيخ هويات دورهم الجنسي(٧٩) .

ثانياً : يفكر اطفال المدرسة الابتدائية ، ويتساءلون ، ويتخيلون كثيراً حول الجنس . وعندما يبلغ الصبيان سن العاشرة أو الحادية عشرة يدخلون مرحلة الفضول الشديد حول التشريح الجنسي وفيزيولوجيته ، والجماع ، ومنع الحمل ، والمرض الزهري ، وبسبب أن الأولاد يناقشون هذه الموضوعات فيما بينهم فقط ولم يعودوا يسألون اهلهم اسئلة صريحة مربكة فإنه غالباً لا يلاحظ الراشدون الزيادة المفاجئة في اهتمامهم بالأمور الجنسية . ومع ذلك ، فان اي امرىء لاحظ او يتذكر من خبراته في المدرسة الابتدائية تجمع الصبيان حول تمثال عار في المتحف ، والتفتيش في المعجم عن الكلمات « البذيئة » ، والاستغراق في قراءة المقاطع الجنسية في الروايات ، والتحديق بالصورة المطوية المركزية في مجلة (Play boy) واستخدام كلمات من اربعة حروف او رواية نكات بذيئة لا يمكن أن يكون لديه اي شك حول عدم استقرار فضولهم الجنسي(٩٨ ــ ٩٩) .

وخلال السنوات الأخيرة من المدرسة الابتدائية ، تنمي البنات اهتماماً بالحب . وفي حين لا يشاركون الصبيان في انشغالهم بالمظاهر الجسدية للجنس ، فان بنات هذا العمر يحلمن برجال انيقين لطفاء يمكن أن يغازلنهن في يوم ما ويمسين متابعات متحمسات للمجلات ، والسينما ، وقصص الحب التلفزيونية ، وينمون ضروب افتتان حاد بالأبطال الوطنيين والمحليين ــ مغني البوب ، ونجوم السينما ، ولاعبي كرة القدم ــ واي واحد آخر ما عدا اترابهم . وغالباً ما يفتتن بنتان أو

زمرة كبيرة من البنات برجل واحد ، ويتحدثن معاً ساعات عن فضائل بطل احلامهن ، وإعزاز نقائصه ، ويجمعن الذكريات عن مناشطه ، ويحتشدن لرؤيته أو الاقتراب منه إذا سنحت الفرصة . وإذن يصح مفهوم الكمون النفسي الجنسي بالنسبة لكلا الجنسين خلال مرحلة الطفولة المتوسطة على المناشط الجنسية المختلطة السارة في مقابل المناشط التنافسية . ومن ناحية أخرى ، يواصل الاهتمام الجنسي المختلط بين الجنسين النمو بثبات خلال سنوات صفوف المدرسة الابتدائية .

العلاقات الأسرية :

لا تخفض الاهمية المتزايدة للمدرسة وزمر الأتراب خلال الطفولة المتوسطة من اهمية العلاقات الأسرية . فالبيت ما يزال حيث يطعم الأطفال ويكسون ، ويرعون عندما يمرضون ويُحبون مهما كان ظن معلميهم واترابهم بهم . اضف الى ذلك ، أن كثيراً من مناشط الفرد وزمرة الأتراب لأطفال المدرسة الابتدائية التي تتم في البيت . فيمكن ان يلعبوا لعبة (Stoop ball) على الدرجات الأمامية لمدخل المنزل ، ويقيموا نموذج القطار ، والأجهزة الكيميائية في القبو ، ويتمددوا على الأرض أمام جهاز التلفزيون مع بسط القدمين والذراعين ، ويجلسوا ويقرأوا ، ويصنعوا ثياب اللعبة ، ويصنفوا الطوابع ، ويشتغلوا بأحجية الصور المقطعة أو لعب الضاما ، وورق اللعب أو الـ (Monopoly).

والأطفال الذين لايستطيعون التمتع بوجودهم في البيت او حول اسرهم يمكن ان يعاقوا إعاقة شديدة في نموهم الاجتماعي . مثال ذلك ، الأطفال الذين يشعرون بأنهم غير محبوبين او مرفوضين من قبل ابويهم يمكن ان ينموا مشاعر الاستلاب لديهم والتي يمكن لمزيج موفق من مناشط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي السارة وحده ان يتغلب عليها . وإذا شعر الأطفال بانهم غير مرحب بهم في البيت كأن يقال لأحدهم (إلعب في مكان آخر ، لا استطيع تحمل الضجة والفوضى التي تحدثها) ، فيمكن

ان يصابوا بالاحساس بانعدام الجذور ، دون أن يكون لهم مكان يذهبون اليه من اجل الراحة والملجأ . وفي حالات أخرى ، يمكن للبيت أن يكون مفرط الفوضوية أو متهدماً بالنسبة للأطفال حتى يتمتعوا فيه أو يدعوا أصدقاءهم اليه ، ولو كانوا أحراراً في فعل ذلك . هؤلاء الأطفال يمكن أن يشعروا بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية بين أصدقائهم ، ولأنهم يلعبون دوماً في بيت أحدهم ، ويشعرون بأنهم لا يستطيعون دعوة أي واحد الى بيتهم الخاص .

وفي دراسة مفصلة للتكيف بين أطفال سن المدرسة الابتدائية أكد لف (Love) وكسوان (Kaswan) أن الأطفال الذين يتعرضون للاضطراب في البيت يغلب أن تكون لديهم صعوبات سلوكية أكثر من أترابهم ، ويرسلوا الى مؤسسات المساعدة النفسية(٩٢) . ومن حسن الحظ مع ذلك ، أن معظم الأسر مستقرة استقراراً مقبولاً ، بحيث أن أكثر اطفال المدرسة الابتدائية ، وآباءهم يظلون متقاربين نفسياً ويدعم بعضهم بعضاً بشكل متبادل . ومع ذلك ، فإن الآباء خلال الطفولة المتوسطة واطفالهم ينبغي أن يعيدوا تكيف أحدهم مع الآخر .

تكيف الأبوين لطفل المدرسة الابتدائية :

وعندما يبدأ الأطفال المدرسة ينبغي أن يتقبل الأهل خفضاً كبيراً في تبعيتهم . ويجب أن تعي الأمهات بخاصة أن إرخاء سيطرة ربة البيت ضروري لنمو شخصية الأطفال وراحة بالهم معاً . ومعظم الآباء ، مع ذلك ، يشاركون اطفالهم اعتزازهم بأنهم مستعدون للمدرسة ، وسرورهم بتقدمهم خلال سنوات الدراسة رغم حنينهم الى مرحلة رضاعهم . وهؤلاء الآباء الذين يجدون من الصعب قبول فكرة أن طفلهم قد بلغ سن المدرسة ، والانفصال عنهم بعض الوقت ، يحاولون تأجيل المدرسة فيقولون « إنها صغيرة جداً وغير ناضجة ، وربما يجب الانتظار سنة أخرى » . أو لا يشجعون على الدوام المدرسي « انت تبدين شاحبة

اليوم قليلاً اظن انه ينبغي البقاء في البيت والراحة » . ومثل هـذه الافعال ، وبخاصة من جانب الأم غالباً ما تسهم في الخوف المرضي من المدرسة ، وهو نمو شاذ ناقشناه في الفصل الرابع عشر .

وإذا استطاع الأهل قبول استقلال اولادهم المتزايد وغيابهم عن البيت فربما يجدون سنوات الطفولة المتوسطة ممتعة بالنسبة اليهم كما هي ممتعة بالنسبة لاطفالهم(١٠٠) .. ويطلب اطفال المدرسة الابتدائية مطالب قليلة نسبياً من آبائهم فهم لا يحتاجون الى الاشراف عليهم عن كثب الذي يحتاج اليه الأطفال الرضع واطفال ما قبل المدرسة ، وهم لا يطالبون بمكانة الراشدين وامتيازاتهم كما يفعل المراهقون . إن الغذاء والملجأ والنقود للسينما ، وكفوف كرة القاعدة ، وسترة « يلبسها جميع الاطفـال » ، والا يزعجهم آباؤهـم كثيراً هـو كل ما يطلبه اطفـال المدرسة الابتدائية .

والتكيف الرئيس الثاني الذي يجب على الآباء القيام به في هـذا الوقت هو تقرير كم يجب ان يمتلك اطفال المدرسة الابتدائية من الحرية. فالاطفال بحاجة الى الاستقلال الكافي لتشجيع فرديتهم ومبادرتهم من ناحية ، ولكن الاشراف الكافي لحمايتهم من الأخطار الجسدية والتأثيرات النفسية غير المرغوبة من ناحية اخرى . إن اطفال هذا العمر مثل اطفال ما قبل المدرسة الذين هم مراقبون مراقبة صارمة مبالغ بها من قبل اهلهم يمكن ان يصبحوا منسحبين ، تعساء ، غير تلقائيين ، أو مفرطي الانصياع ، وفاقدين للحماسة ، والابداع ، والانفتـاح علـى الأفكار الجديدة ، أو يمكـن ان يصبحوا غضوبين ، عدوانيين ، ومتمردين ، ورافضين قواعد اهليهم وقيمهم . ومن ناحية اخرى ، غالباً ما يفشل الأطفال الذين اهلوهم متسامحون كلياً تقريباً في تنمية وازع داخلي ، وينزعون الى أن يصبحوا اندفاعيين ، لا يراعون الآخـرين ومعادين للمجتمع على صعيد الامكان(١٠٠ ــ ١٠٤) .

والبسيط والجلي فيما يفعل الأطفال أو لا يفعلون التي يربي عليها الآباء اطفال ما قبل المدرسة تستبدل بمسائل اكثر تعقيداً خلال الطفولة المتوسطة . فعلى الأبوين ان يقرروا ما إذا كان يستطيع طفلهما النوم خارجاً في بيت صديقه ، ويقود دراجة في الشارع ، او يذهب للسباحة في النهر . ولدى اصدار مثل هذه القرارات عليهم ان يوازنوا الحرية التي يرغبون السماح بها مقابل قدرة طفلهم على معالجة هذه الحريات ضمن حدود ما يستطيعا نوضعه من قرار . وكقاعدة عامة ، يبدو ان اطفال عمر المدرسة الابتدائية يستفيدون اكثر ما يستفيدون من إعطائهم حرية أكثر بقدر ما يباح لهم من المسؤولية وما اظهروا من تكيف حسن في الماضي .

إعادة تقويم الأبوين من قبل اطفال المدرسة الابتدائية :

وفي حين يرى اطفال ما قبل المدرسة ان آباءهم يعرفون كل شيء ونماذج قديرة للفضيلة وأفضل من أهل اي أحد آخر ، فإن اطفال سن المدرسة الابتدائية يدركون ان ابويهم اناس فقط ، لا يستطيعون الإجابة عن كل اسئلتهم ، ولا يستطيعون تزويدهم بكل السلع الدنيوية التي ترغبها قلوبهم . ولا يتحكم الآباء بمصيرهم الخاص تحكماً كاملاً ، فضلاً عن مصير العالم . وعليهم واجبات إزاء مستخدميهم ، وموكليهم ، وزبائنهم ؛ وهم مسؤولون أمام رجال الشرطة ، ومصلحة الدخل الداخلية ، والرسميون المدنيون الآخرون ، ويمكن أن يكونوا معتمدين على أصدقائهم أو على آبائهم هم . ويمكن للآباء أن يصبحوا غير معقولين احياناً ، ويفقدون أعصابهم من أجل أشياء صغيرة أو لا شيء . ويمكن أن يصبحوا في أحيان أخرى بكائين أو مكتئبين رداً على احباطات صغيرة في الظاهر والخيبات ، وفي بعض الأحيان يفشلون في فهم الأمور الهامة في الحياة وتقديرها كما يراها تلميذ المدرسة .

وعندما يصبح أطفال سن المدرسة واعين لوقائع الحياة هذه فإنهم يمكن ان يكونوا متحررين مؤقتاً من سحر آبائهم . فلا يعود الآباء يبدون

على درجة عالية من القدرة والمعرفـة ، عادلين ، بل تصبح صورتهم ملطخة نوعاً ما . ويشعر اطفالهم انهم غير متعاطفين ، قد فات زمانهم ، ويمكن الاتصال بهم بحيث يصبحون خصماً وعائقاً معاً . وفي هذا العمر يمكن لآباء اطفـال آخرين أن يبدوا أكثر تسامحاً او ناجحين أكثر من آبائهم فيقول الأطفال (« لقد ترك أبوا (بوب) (بوبا) أن يمتلك كلباً فلماذا لا نستطيع امتلاك كلب ؟ » ، ولماذا لا نلبس لباساً جميلاً ، ونخرج الى الحفلات كما يفعل أبوا ماري وجين ؟ ») . ويصاب بعض الأطفال في سن المدرسة بما يسمى بتخيل الأسرة فيتخيلون خطأً انهم ابناء آباء نبلاء ، ساحرين ، سوف يعودون يوماً ما ليستعيدوهم من اناس اغبياء عاديين يقفون كامهات وآباء فقط(١٠٥ ــ ١٠٨) .

وبالرغم من شيوع هـذا فإن تحرر مرحلة الطفولة المتوسطة من سحر الأبوين نادراً ما يذهب عميقاً . فاطفال المدرسة الابتدائية يحبون آباءهم بوجه عام ويحترمونهم . وبالرغم من انهم غالبـاً ما ينتقدونهم ويشكون منهم فإنهم نادراً ما يسمحون لأحد أن يفعل شيئاً من ذلك(١٠٩). ويسارعون الى الهجوم إذا قال اي شخص شيئاً غير لطيف عن ابويهم . فولاؤهم وحساسيتهم إزاء سمعة أبويهم الطيبة تبين ان هناك فرقاً بين مايمكن أن يقول هؤلاء الناشئون وبين ما يشعرون فعلاً إزاء أبويهم .

إن تحرر اطفال المدرسة من سحر آبائهم ومن الراشدين الى حد ما يستمر بوجه عام في مرحلة المراهقة ، وغالباً ما تسمى « بالفجوة بين الأجيال » . ومع ذلك فإن معظم حب الأطفال الكامن والاحترام بالنسبة لآبائهم يستمر في المراهقة بحيث تكون الفجوة بين الأجيال ظاهرة سطحية اكثر من حقيقية كما فصلنا ذلك في الفصل السادس عشر .

مقـــال :

الصف المخنث

انتقدت (باتريشيان سكستون Patrician Sexton) ، في كتابهـا « الذكر المخنث » : الصفوف ، ذوو الياقات البيضاء ، وذبول الذكورة ،

المدارس الامريكية لانهــا تمارس تاثيرا انثويا علــى المدارس الابتدئية للصبيان . وتعتقــد سكستون ان الصف النموذجي يكافىء السلوك السلبي الانصياعي ، غــير المبدع ويثبط في نفس الوقت الاستقلال ، وتوكيد الذات ، واي شكل من عدم الاتفاق مع المعلم . وتستخلص نتيجة لذلك وجود صراع اساسي بين الذكورة السليمة والتحصيل الدراسي . فالأولاد الذين يؤدون اداء جيــداً في المدرســة ينزعون الى أن يكونوا مخنثين ، في حين ان اولئك الذين يحافظون على إحساس ثابت بهويتهم الذكرة ينزعون الى ان يكونوا ضعيفي الانجاز الدراسي(١١٠) .

وغالباً ما يقع اللوم في إسباغ التخنث في المدارس الابتدائية علــى المعلمين من النســاء الذين يشكلون (٨٥٪) من مجموع معلمي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ، واكثر من (٩٨٪) من الذين يعلمون في مستوى الصف الثالث أو ادنى(١١١) . ويعتقد علــى نطاق واسع أن المعلمين من النساء يشاركن اهتمامات اقل مع الصبيان منها من البنات في صفوفهم ، وانهن يشعرن بارتياح اكثر فيما يتعلق بالبنات لانهن يرجحن انهن يفهمنهن فهماً افضل ، ولأن البنات ينزعن الى ان يكن اهدأ ، وافضل تهذيباً من الصبيان(١١٢) . ودعماً لهــذا الاعتقاد وجدت دراسات عديدة أن أطفــال المدرسة من كلا الجنسين يدركون المعلمة المرأة تفضل البنات على الصبيان . وهناك دليل ثابت بأن المعلمات يؤنبن وينتقــدن الصبيان أكثر من البنات ويعاقبن الصبيان بصوت غاضب أكثر من صوت المحادثة(١١٣ ـــ ١١٨) .

وقد قادت مثل هذه النتائج الناس الى المطالبة بمعلمين اكثر في مدارسنا الابتدائية . ومع ذلك ، فإن نظرة عن كثب الى الصف يوحي بأن القلق من جنس المعلم لا مبرر له . وبالرغم من أن المعلمات يمكن أن ينتقدن الصبيان اكثر من البنات فإنهن يقدمن مديحاً مساوياً إن لم يكن أكثر الى الصبيان من البنات على حســن الأداء في الصف . أضف الى ذلك أن معظم تانيب المعلم يوجــه عادة الى زمرة صغــيرة من الأطفال

المشكلين في انصف صدف ان كان معظمهم من الصبيان . وعلى ذلك ، فإن بضعة أولاد مشاغبين يحتمل أن يفسروا النصيب غير المتناسب من انتقاد المعلم في صف نموذجي ، في حين أن الصبيان الذين يقعون في صعوبة ، فإنهم لا يحتمل ان ينتقدوا اكثر من البنات .

كذلك ، حتى عندما يلاحظ المعلمون يخنثون الصبيان عن طريق مكافاة مستمرة للسلبية والانصياع ، وضروب السلوك الأخرى المرتبطة تقليدياً بدور الجنس الانثوي ، لا تبدو أفعالهم ذات تأثير كبير . والصبيان الذين يتعرضون لمعلمات يخنثونهم لم يظهر انهم اصبحوا أكثر تخنثاً في اتجاهاتهم او سلوكهم . وبدلاً من ذلك فالأدلة المتوافرة توحي بأن الأسرة وزمرة الاتراب تمارسان تأثيراً على هوية الدور الجنسي أكثر من أي شيء يمكن للمعلمة أن تقوله أو تفعله(٢٤،١١٩،١٢٠) .

وقد وجد ايضاً أنه حتى عندما يقوم الرجال بالتعليم في الصفوف الابتدائية فإنهم يختلفون اختلافاً قليلاً جداً عن المعلمات في الطريقة التي يعاملون بها التلاميذ . ويميل المعلمون ايضاً الى إطراء البنات غالباً اكثر من الصبيان والى انتقاء الصبيان مرات أكثر . ويبدو المعلمون انهم يسمحون بحرية أكثر في الصف مما تفعل المعلمات ، ويولون الصبيان مواقع قيادية غالباً . ومع ذلك ، فإن المعلمين مثلهم مثل المعلمات في استحسان السلوك السلبي التابع لدى التلاميذ . وموجز القول لا يوجد دليل قاطع على أن المعلم سوف يحسن اداء الصبي الدراسي او أن جنس المعلم سوف لا يحقق اي فرق في تحصيل الأولاد أو البنات(٣٦،١١١،١٢١،١٢٢) .

وهكذا نرى أن المعلمات لا يتحيزون في الواقع ضد الصبيان كما كان يعتقد أحياناً ، ونزعاتهن المخنِّثة (بتشديد النون كسرها) لا تتدخل عادة بنمو الدور الجنسي المذكر . ولهن كالمعلمين التاثير ذاته على تلاميذهن تقريباً . وفي بعض الحالات ، قد يكون من المفيد للأولاد الذين لا آباء

لهم أن يكون لهم معلم ذكر يستطيع أن يعمل كنموذج للدور الجنسي المناسب لهم (١١٢) . وعلى العموم مع ذلك ، فإن ضروب عدم التوافق بين الذكورة والتحصيل الدراسي لا يحل ببساطة عن طريق زيادة عدد المعلمين الذكور في المدارس الابتدائية . وما هو لازم إنما هو تغيير في كيفية تعريف المدرسة والمجتمع للتلميذ الجيد بحيث يستطيع المرء ان يكون تلميذاً ناجحاً وصبياً ناضجاً في الوقت ذاته .

ويجب أن نلاحظ أن البنات يمكن ايضاً ان يتاذين من صف مخنث . والى حد الذي تكون فيه روح مستقلة ، وعقل باحث هامين بالنسبة للبنات كما هما بالنسبة للصبيان لكي يدركوا امكاناتهم الشخصية والفكرية فإن اية وضعية تشجع الانصياع ، والتبعية ، والسلبية والتفكير اللا نقدي يعوق النمو الاجتماعي ، والعقل الأفضل . والتحدي الذي يواجه مدارسنا هو إذن نقل المعرفة ، ورعاية الضبط الذاتي ، وإثارة الابداع لدى الصبيان والبنات على حد سواء والانحراف في نفس الوقت بحاجاتهم الى ان يصبحوا افراداً مجدين ذوي عزم ، يعتمدون على انفسهم .



سيغموند فرويد
Sigmund Freud

سيرة شخصية :

يسمى القرن العشرون احياناً « بالعصر الفرويدي » او « عصر الثورة الفرويدية » . وإذا بدت هذه التسميات متطرفة قليلاً اليوم ، فإنها تعكس مع ذلك، التأثير الهائل لتفكير سيغموند فرويد على تصوراتنا

عن انفسنا وعن العالم. والسبب في أننا نسمع اليوم اقل عن فرويد مما كان يسمع الناس عنه منذ عشرات السنين الماضية هو ان افكاره قد اصبحت جزءاً متكاملاً من تفكيرنا ، ولغتنا بحيث تبدو جزءاً من تراثنا الثقافي اكثر من عمل رجل معين . والناس الذين يبعدون فرويد اليوم يفشلون في الاعتراف بأنهم قد تمثلوا كثيراً من تعاليمه كجزء من تكوينهم العقائدي والثقافي .

فماذا كان في لب الثورة الفرويدية ؟ لقد وضع فرويد فكرة **التحريض اللا شعوري** ، أو مدلول اننا ننفذ افعالاً دون اي وعي شعوري للنية (او القصد) . فالضيف الذي يكسر مزهرية غالية لمضيفته ، قد لا يعي ان خَرْقه (بفتح الخاء والراء) مدفوع جزئياً برفض مضيفته في ظرف آخر . وفكرة اننا نتصرف بأساليب غير عقلانية يصيب قلب تصور عزيز كان يعتقد على نطاق واسع في القرن التاسع عشر ، اننا كائنات عقلانية. وقال فرويد في المقابل إننا غالباً تحت تنظيم الدوافع التي لسنا واعين لها .

والموقف الذي ذُمّ (بضم الذال وتشديد الميم) من اجله أكثر من غيره ، والذي حال دون قبوله ، وما يزال في بعض الأوساط ، كان إلحاحه على دور الحياة الجنسية في السلوك العصابي ، وفي تكوين الطبع والشخصية . تصور فرويد الحياة الجنسية بمعنى واسع « كغريزة » ذات نموذج أصلي في التعبئة التدريجية وفي التفريغ المفاجىء . فتوترات الجوع والعطش ، وكذلك الإخراج تعرض هذا النموذج الأصلي أيضاً وله مقوم جنسي من وجهة نظر فرويد . كان فرويد يعتقد أن الغريزة الجنسية تنمو ، وأنها كانت تتركز أولاً في الفم (المرحلة الفمية)، ثم الشرج (المرحلة الشرجية) ، واخيراً في الأعضاء التناسلية (المرحلة التناسلية) .

ومن وجهة نظر فرويد للشخصية الانسانية ثلاث مقومات رئيسة احد هذه المقومات (**الهي** Id) التي تقوم على الغرائز والاندفاعات، والرغبات التي هي جزء من تراثنا البيولوجي وهي تخدم نفسها على العموم . (**والانا** The ego) في المقابل وهي مجموعة البنيات والعمليات بما في ذلك الذكاء واللغة التي تتوسط ، في الواقع ، بين الهي والعالم الخارجي مثال ذلك تدفع الهي شخصاً ما إلى اخذ ما يريد في حين توجه الانا الفرد إلى العمل لبلوغ الهدف المرغوب . والبنية الثالثة من الشخصية هي ما يسميه فرويد (**بالانا الاعلى** Suprego) ويمثل الانا الاعلى استدخال اخلاقيات المجتمع وقيمه والاخلاق ، ويصلح كمنظم للسلوك من نسق اعلى .

وتبعاً لفرويد ، كثير من الاضطرابات العصابية تظهر نتيجة لصراع بين الهي والانا الاعلى . مثال ذلك ، معظم الاطفال يحبون الأب من الجنس المقابل ويودون التخلص من الأب من الجنس نفسه وهو ما يسمى بعقدتي (**اديبوس** Oedipus **والكترا** Electra). والحل السليم لهذا الصراع هو تقمص الأب من الجنس نفسه ، وبلوغ الأب من الجنس المقابل بالانابة من خلال التقمص . والحل العصابي يحدث اذا استمر استخدام السلوك الاغرائي لبلوغ الأب من الجنس المقابل في حين يبدي السلوك العدواني للأب من الجنس نفسه .

وقد ادخل فرويد مفهوم **الدفاع عن الذات** Ego Defense ومن أجل التكيف مع الواقع ، على الانا أن تتغلب على اندفاعات الهي التي يمكن أن تتدخل في هذا التكيف . وتضم الآليات التي في متناول الانا **التكران** denial (الملتزم بالحمية يقول إنه لايريد كعكة الشوكولا) **والكبت** (وهو نوع من التكران اللاشعوري لا يعي فيه الشخص الدوافع غير المقبولة او الرغبة) . **والرد المعاكس** Reaction Formation (أو الاحتجاج المفرط كما نراه لدى الطفل الذي أمر برفض سكرة واحتج بعنف بانه لايريد ذلك) .

اضف إلى هذه الوسائل وكثير من الاسهامات النظرية الأخرى .
وقد استحدث فرويد تقنية في العلاج النفسي يقوم على عملية تسمى « بالتداعي الحر » . ففي التداعي الحر يقول المريض اي شيء يخطر على باله مهما كان تافهاً ، او بذيئاً ، أو شريراً او فاسداً . وانمى فرويد ايضا نظرية مفصلة لتشكل الأحلام واستخدم تحليل الأحلام كجزء من طريقته في العلاج النفسي .

وقد ولد فرويد في النمسا في عام (١٨٥٧) . وكان طفلاً ذكياً محباً للاطلاع ، يقرأ بشكل واسع وبنهم وبعد شيء من التردد حول المجال الذي يدخله اختار الطب . وكان أول بحث نشره « دراسات فيزيولوجية » واصبح مهتماً ، مع ذلك ، ببعض الاضطرابات المسماة بالعصابات التي تثير مسبباتها بعض الخلاف . فإن بعض الأطباء النفسانيين الفرنسيين يقولون أن بعض الشروط العصابية كالشلل الهيستيري ، كانت تسببها اسباب نفسية ويمكن شفاؤها بالتنويم المغناطيسي . وبعد زيارة فرنسا عاد فرويد الى فيينا وبدأ يدرس نفسه بعض المرضى الهيستيريين ونشر مع (بروير Breuer) دراسات في الهيستريا Studies in Hysteria وامطى هذا المؤلف تلميحات عن تفكيره اللاحق ، ولكن لم يكن ذلك حتى نشر تفسير الأحلام في عام(١٩٠٤) حيث عرضت بوضوح نظرية فرويد الجنسية للعصاب . وبالرغم من أنه عمل في عزلة بعد الانفصال من (بروير Breuer) ، اجتذب فرويد تدريجياً عدداً من الأطباء لمنفسانيين الشباب كالفرد أولر Alfred Adler وكارل غوستاف يونغ Carl Gustav Jung ، وغدا عمله تدريجياً معروفاً عالمياً . وفي نهاية الأمر كرست مجلات لدراسات التحليل النفسي حيث نشرت ، واسست جمعيات التحليل النفسي في معظم البلدان المتقدمة في العالم .

وبعد الحرب العالمية الأولى استمرت شهرة فرويد في النمو واجتذب طلاباً من كل أنحاء العالم وفي أوائل العشرينات عانى فرويد

من سرطان الفك الذي اقتضى في نهاية الأمر عملية جراحية وأداة ترقيع إضافية . وقد كانت الأداة مؤلمة شوهت مظهر فرويد بحيث اختصرت رحلاته . فزار الولايات المتحدة الأمريكية مرة واحدة في عام ١٩٠٩ لالقاء مجموعة من المحاضرات في جامعة كلارك في (ووستر Worcester في ماساشوستس) . واستمر في كتابته المنتجة ، وامتدت اهتماماته من علم النفس المرضي إلى قضايا أوسع مثل الدين والابداع . وجعل النازيون حياة فرويد اكثر صعوبة في ڤيينا فانتقل مع أسرته إلى انكلترة عام ١٩٣٨ بمساعدة اصدقاء ومات هناك بعد سنة بعد ذلك .

الخلاصــة :

نمو الشخصية والنمو الاجتماعي في الطفولة المتوسطة يتاثـران بشكل ذي دلالة بواقـع ان الأطفـال يدخلون المدرسـة ، واصبحـوا مندمجين بشكل متزايد بمناشط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي. والطريقة التي يتعلم بها الأطفال لمواجهة العديد من المطالب الدراسية الجديـدة والبينية للمدرسة سوف تساعد في تشكيل اتجاهاتهم ازاء المدرسة وما إذا كانوا ينمون الشعور بالاجتهاد أم الشعور بالنقص .

والأطفال عادة متحمسون لبدء المدرسة ، والتقـدم من خـلال السنوات الدراسية ، لان ذلك يدل على النمو ، ويزودهم بفرص متزايدة لتعلم امور جديدة . اما هل تدوم هذه الحماسة ، وكم من الوقـت ، فيتوقف إلى حد كبير على نوع المدرسة التي يداومون عليها ، وعلـى مواقف آبائهم ازاء التربية . وعلى العموم بقدر ما يمتلك الأطفال مـن فرص أكثر في المشاركة في الصف والمناشط الخارجية عن المنهاج المدرسي قد أعدّ لجعل التعلم حيوياً ، مثيراً ، ومغامرة ذات دلالة ، يحتمل أن يمتلك الأطفال مشاعر إيجابية حول خبرتهم المدرسية . واكثر المدارس جدوى تبدو تلك التي تمزج بعض مظاهر التربية الموجهة للتعلم التقليدية (التي تهدف إلى نقل المعرفة) . والتربية الحديثة الموجهة للتلميـذ

(التي تهدف إلى مساعدة الأطفال على النمو كأناس) . وبعض الأطفال يتقمصون بسهولة مشاعر آبائهم حول المدرسة والتربية . وهكذا فإن الآباء الذين يقيّمون المدرسة ويتكلمون عنها رافعين من شأنها يرعون اتجاهات أكثر إيجابية عنها مما يفعل الآباء الذين تكون كلماتهم أو أفعالهم تظهر أنهم لا يعلقون أهمية عليها . وعلى العموم ، فإن المتعلمين جيداً نسبياً ، ومن الطبقة الوسطى من الآباء يميلون إلى نقل اتجاهات ايجابية أكثر إزاء المدرسة ومع ذلك ، لايوجد اختلاف كبير داخل الطبقات الاجتماعية ، وعلى المعلمين أن يفترضوا أن أطفال الطبقات الدنيا غير مهتمين بالمدرسة بشكل شامل أو معادين لها .

ومعظم أطفال المدرسة الابتدائية ينمون دافعاً للتحصيل ، واهتماماً بالمنافسة ، ومشاعر الكفاية . وبقدر مايعزز كل من هذه الأمور بالنجاح ، ينمي الأطفال شعوراً بالاجتهاد ــ وهو شعور بأنهم قادرون على مواجهة التحديات التي يواجهونها في الحياة اليومية ، وبقدر ما يواجهون من الفشل ، يغلب أن ينموا شعوراً بالنقص ــ وهو شعور بأنهم غير قادرين على مواجهة تحديات عالمهم .

والطريقة التي يستجيب بها الآباء لجهود أطفالهم في التعلم ، وفعل الأشياء هو التأثير الرئيس بقدرات الأطفال ، وبكيفية معاملة معلميهم لهم . فالاعتراف بهم في المدرسة من أجل مهارات متنوعة ومواهب يزيد مشاعر الطفل بالاجتهاد ، في حين أن تصنيفهم قرب أسفل السلم ــ في الصف ، وفي الرياضة والموسيقا وغيرها ــ يمكن أن يعزز مشاعر النقص والمعلمون الذين يستطيعون تشجيع مشاعر الاجتهاد عن طريق مساعدة تلاميذهم يتلقون الاعتراف بمواهبهم الخاصة ، وعن طريق إعفائهم من الارباك أو الإهانة حول نواحي ضعفهم أو محدوديتهم .ومن ناحية أخرى ، فإنهم يستطيعون جعل الطفل يشعر حتى بدونية أكثر عن طريق التصرف دون مبالاة أو حساسية بحاجات الطفل ، ومصالحه، وضروب قلقه .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الأطفـال بشكل متزايد مندمجين في تفاعلات في زمرة الاتراب التي تؤثر ببعض المظاهر شخصيتهم ونموهم الاجتماعي . ويشكل الناشئة ادراكات جديـدة عن أنفسهم تقـوم على كيفيـة رؤيـة رفاقهم لهـم في الصف ، ويعطي احـدهم درجات في الشعبية للآخر . فالأطفال الشعبيون في هذا العمر يميلون الى ان يكونوا حسني التكيف ، ودودين ، اجتماعيين ، ومنبسطين ، انهم لطفاء ، يقبلون الآخرين ، ويقبلون المعايير السائدة للزمرة . والأطفال غير الشعبيين ، من ناحية اخرى ، يميلون الى أن يكونوا خجـولين ، منسحبين ، وليسوا حسني التكيف ، فلا يشاركون في مناشط الجماعة ولا يقبلون بمعايير الزمـرة في التصرُف وانهم معادين ورافضين ازاء الآخـرين .

وبالرغم من أن معظم الأطفـال يصبحون في نهاية الامر مرنين في التعامل مـع الناس ، وفي المواقف فإن الطفولة المتوسطة مرحلـة من الانصياع لمعايير الجماعة . فتؤثر زمرة الاتراب بما يفكر فيه الاطفال ويقولون ، وتتزايد تدريجياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، وتصل الى نقطة عالية حوالي بداية المراهقة . والأطفال الذين لديهم صعوبات اما في الحفاظ على اسلوب بيني مرن أو في الانصياع الى بعض مـن ضروب السلوك المشتركة يمكن أن ينموا نزعة فردية ولكنها اساليب متصلبة فيما يتعلق بالآخرين بحيث يصبحون سيىء التكيف خلال مرحلة الرشـد .

وتحدد الخبرات البينية ايضاً ما إذا كان اطفال المدرسة الابتدائية ينمون شعوراً بالانتماء او شعوراً بالاستلاب . والشعور بالانتماء شعوراً بان المرء جزء متكامل مع مجتمع أكبر . وينبثق من المشاركة المتعة مع الجيران والمجتمع المحلي ، وكذلك في مناشط زمرة الاتراب . والشعور بالاستلاب هو شعور المرء بانه غريب في مجتمعه — وينبثق عندما لا يقبل الأطفال من قبل زمرة اترابهم ، وليس لديهم فرصة للمشاركة في مناشط الجيران والمجتمع المحلي .

اخيراً فان بنية زمرة الاتراب تتغير تدريجياً خلال الطفولة المتوسطة فزمر اللعب غير الرسمي شائعة في سن الخامسة أو السادسة . ولكن هذه الزمر تستبدل بزمر صداقة منظمة جيداً وذات بنية عالية التنظيم قبل انتهاء سن العاشرة أو الحادية عشرة ، وتعقب بدورها بالصداقات وهي نوع من العلاقة الوثيقة بين ولدين او بنتين ، والاندماج المتسلسل في علاقات الاتراب هـذه تساعد في اعداد الأطفال لعلاقات بينية أكثر تعقيداً تبدأ خلال المراهقة .

ويبدأ اطفال المدرسة الابتدائية بتنمية هوية نفسية كأعضاء في اي من الجنسين . وتظهر هوية الدور الجنسي من عدد من العوامل ــ من الفروق البيولوجية بين الجنسيين ، ومن الفروق في طريقة الآبـاء في تنشئة ابنائهم وبناتهم ، ومن تقمص الأطفال للأب من الجنس نفسه .

وبسبب عدم نضوج القدرات المعرفية لدى اطفال سن المدرسة ، فانهم ينزعون مع ذلك ، الى تشكيل مفاهيم عن الدور الجنسي أكثر صرامة ومبالغة مما يلاحظ لدى آبائهم . وأحد نتائج هذه المبالغة أن يقيـم الصبيان والبنات عادة فصلا جنسـياً دقيقاً في زمر اللعب ، وفي مداولاتهم عن المناشط المناسبة لكل جنس . وهذا الفصل الجنسي قد قاد بعض الملاحظين الى اقتراح أن الطفولة المتوسطة هي مرحلة الكمون النفسي الجنسي . ومع ذلك يحافظ الصبيان أو البنات على اهتمامات هامة بالجسد (الصبيان) أو على المظاهر الغرامية للعلاقات بين الجنسيين (الفتيات)

وعندما ينضج الأطفال فان على آبائهم أن يتكيفوا معهم ، ويجب أن يكون الآباء قادرين على ارضاء سيطرة ربة المنزل من اجل مناشط الزمرة ولكن عليهم أن يمارسوا أيضاً ضبطاً كافياً وتوجيهاً لدعم اطفالهم في الاستمرار في تعلم المعايير الاخلاقية وضبط النفس . على الأطفال أن يقوموا باعادة بعض التقويمات الواقعية لآبائهم ، ويدركوا أنهم ليسـوا عالمين بكل شيء ، وليسـوا أفراداً قادرين على كل شيء كما بدوا ذات مرة وبالرغم من ضروب اعادة التكيف هذه يمكن أن تحدث توتراً سطحياً ، وعدم رضا في الأسرة فان العلاقات بين أطفال المدرسة الابتدائية تبقى عادة . تقوم راسخة على مشاعر كامنة من الحب والثقة والولاء .

مراجع الفصل الثاني عشر:

References

1. Stendler, C. B., & Young, N. The impact of beginning first grade upon socialization as reported by mothers. *Child Development,* 1950, **21**, 241–260.
2. Stendler, C. B., & Young, N. Impact of first grade entrance upon the socialization of the child: Changes after eight months of school. *Child Development*, 1951, **22**, 113–152.
3. White House Conference on Children. *Profiles of children.* Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1970.
4. Barker, G. R., & Gump, P. V. *Big school, small school.* Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1964.
5. Gump, P. V. Ecological psychology and children. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
6. Baird, L. L. Big school, small school: A critical examination of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 1969, **60**, 253–260.
7. Wicker, A. W. Undermanning, performances, and students' subjective experiences in behavior settings of large and small high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, **10**, 255–261.
8. Willems, E. P. Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. *Child Development*, 1967, **38**, 1247–1260.
9. Silberman, C. E. *Crisis in the classroom*. New York: Random House, 1970.
10. Blom, G. E., Waite, R. R., & Zimet, S. G. A motivational content analysis of children's primers. In P. H. Mussen, J. J. Conger, & J. Kagan (Eds.), *Readings in child development and personality*. New York: Harper, 1970.

11. Waite, R. R., Blom, G. E., Zimet, S. G., & Edge, S. First-grade reading textbooks. *Elementary School Journal*, 1967, **67**, 366–374.
12. Zimet, S. G. Children's interest and story preferences: A critical review of the literature. *Elementary School Journal*, 1966, **67**, 123–130.
13. Zimet, S. G. (Ed.) *What children read in school*. New York: Grune & Stratton, 1972.
14. Wiberg, J. L., & Trost, M. A comparison between the content of first grade primers and free choice library selections made by first grade students. *Elementary English*, 1970, **47**, 792–798.
15. Asher, S., & Markell, R. A. Sex differences on comprehension of high and low interest reading material. *Journal of Educational Psychology*, 1974, **66**, 680–687.
16. Minuchin, P., Biber, B., Shapiro, E., & Zimiles, H. *The psychological impact of school experience*. New York: Basic Books, 1969.
17. Katkovsky, W., Preston, A., & Crandall, V. J. Parents' attitudes toward their personal achievements and toward the achievement behaviors of their children. *Journal of Genetic Psychology*, 1964, **104**, 67–82.
18. Katkovsky, W., Preston, A., & Crandall, V. J. Parents' achievement attitudes and their behavior with their children in achievement situations. *Journal of Genetic Psychology*, 1964, **104**, 105–121.
19. Crandall, V. C. The Fels study: Some contributions to personality development and achievement in childhood and adulthood. *Seminars in Psychiatry*, 1972, **4**, 383–397.
20. Hess, R., & Shipman, V. Cognitive elements in maternal behavior. In J. Hill (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1967.
21. Katz, I. The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, **15**, 133–191.
22. Schultz, C. B., & Aurbach, H. A. The usefulness of cumulative deprivation as an explanation of educational deficiencies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, **17**, 27–39.
23. Richer, S. Middle-class bias of schools: Fact or fancy? *Sociology of Education*, 1974, **47**, 523–534.
24. Greenberg, J. W., & Davidson, H. H. Home background and school achievement of black urban ghetto children. *American Journal of Orthospychiatry*, 1972, **42**, 803–810.
25. Slaughter, D. T. Parental potency and the achievements of inner-city black children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, **40**, 433–440.
26. Erikson, E. H. *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
27. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
28. Ruble, D. N., Feldman, N. S., & Boggiano, A. K. Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 1976, **12**, 192–197.
29. Veroff, J. Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage, 1969.
30. Proshansky, H. M. The development of intergroup attitudes. In L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 2. New York: Russell Sage, 1966.
31. Glidewell, J. S., Kantor, M. B., Smith, L. M., & Stringer, L. A. Socialization and social structure in the classroom. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.
32. Anderson, H. E., White, W. F., & Wash, J. A. Generalized effects of praise and reproof. *Journal of Educational Psychology*, 1966, **17**, 169–173.
33. Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Preston, A. Motivational and ability determinants of young children's intellectual and achievement behaviors. *Child Development*, 1962, **33**, 643–661.
34. Silberman, M. Behavioral expression of teachers' attitudes and actions towards elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, **60**, 402–407.
35. Silberman, M. Teachers' attitudes and actions toward their students. In M. Silberman (Ed.), *The experience of schooling*. New York: Holt, 1971.
36. Brophy, J. E., & Good, T. L. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, 1974.
37. Everston, C., Brophy, J., & Good, T. Communication of teacher expectations: Second grade. Report No. 92, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1973.

38. Good, T., & Brophy, J. Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1972, **63**, 617–624.
39. Rosenthal, R., & Jacobsen, L. Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 1966, **19**, 115–118.
40. Rosenthal, R., & Jacobsen, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, 1968.
41. Rosenthal, R. The pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 1973, 46–63.
42. Alpert, J. L. Teacher behavior and pupil performance: Reconsiderations of the mediation of Pygmalion effects. *Journal of Educational Research*, 1975, **69**, 53–57.
43. Elashoff, J. D., & Snow, R. E. *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.
44. Jensen, A. R. Review of Pygmalion in the classroom. *American Scientist*, 1969, **51**, 44–45.
45. Thorndike, R. L. Review of R. Rosenthal and L. Jacobsen, "Pygmalion in the classroom." *American Educational Research Journal*, 1968, **5**, 708–711.
46. Bradley, F. O., & Newhouse, R. C. Sociometric choice and self perception of upper elementary school children. *Psychology in the Schools*, 1975, **12**, 219–222.
47. Campbell, J. D. Peer relations in childhood. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.
48. Campbell, J. D., & Yarrow, M. R. Perceptual and social correlates of social effectiveness. *Sociometry*, 1961, **24**, 1–20.
49. Commoss, H. H. Some characteristics related to social isolation of second grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1962, **53**, 38–42.
50. Hartup, W. W. Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
51. Horowitz, F. D. The relationship of anxiety, self-concept, and sociometric status among fourth, fifth, and sixth grade children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, **65**, 212–214.
52. Toigo, R. Social status and schoolroom aggression in third-grade children. *Genetic Psychology Monographs*, 1965, **71**, 221–268.
53. Winder, C. L., & Rau, L. Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, **64**, 418–424.
54. Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.
55. Tuddenham, R. D. Studies in reputation. III. Correlates of popularity among elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 1951, **42**, 257–276.
56. Muma, J. R. Peer evaluation and academic performance. *Personnel Guidance Journal*, 1965, **44**, 405–409.
57. Northway, M. L., & Rooks, M. McC. Creativity and sociometric status in children. *Sociometry*, 1956, **18**, 450–457.
58. Yamamoto, L., Lembright, M. L., & Corrigan, A. M. Intelligence, creative thinking, and sociometric choice among fifth-grade children. *Journal of Experimental Education*, 1966, **34**, 83–89.
59. Lerner, R. M., & Gellert, E. Body build identification, preference, and aversion in children. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 456–462.
60. Lerner, R. M., & Schroeder, C. Physique identification, preference, and aversion in kindergarten children. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 538.
61. Staffieri, J. R. A study of social stereotype of body image in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, **7**, 101–104.
62. Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. Conformity as a function of age level. *Child Development*, 1966, **37**, 967–975.
63. Allen, V. L., & Newston, D. The development of conformity and independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, **22**, 18–30.
64. Costanzo, P. R. Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, **14**, 366–374.
65. Harvey, O. J., & Rutherford, J. Status in the informal group: Influence and influencibility at differing age levels. *Child Development*, 1960, **31**, 377–385.
66. McConnell, T. R. Suggestibility in children as a function of chronological age. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, **67**, 286–289.
67. Boyd, R. E. Conformity reduction in adolescence. *Adolescence*, 1975, **10**, 297–300.

68. Douvan, E., & Adelson, J. *The adolescent experience*. New York: Wiley, 1966.
69. Condry, J., & Siman, M. L. Characteristics of peer and adult-oriented children. *Journal of Marriage and the Family*, 1974, **36**, 543–554.
70. Keniston, K. *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, 1965.
71. Mead, M. *Culture and commitment: A study of the generation gap*. New York: Doubleday, 1970.
72. Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Press, 1961.
73. Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton, 1953.
74. Hartup, W. W. The origins of friendships. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations*. New York: Wiley, 1975.
75. Maas, H. S. Preadolescent peer relations and adult intimacy. *Psychiatry*, 1968, **31**, 161–172.
76. Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
77. Buss, A. H., & Plomin, R. *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley, 1975.
78. Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, **5**, 45–57.
79. Minton, C., Kagan, J., & Levine, J. A. Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, 1971, **42**, 1873–1894.
80. Moss, H. A. Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967, **13**, 19–36.
81. Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., & Pedersen, F. A. Dimensions of early stimulation: *Merrill-Palmer Quarterly*, 1972, **18**, 205–218.
82. Allaman, J. D., Joyce, C. S., & Crandall, V. C. The antecedents of social desirability response tendencies of children and young adults. *Child Development*, 1972, **43**, 1135–1160.
83. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1971, **4**, Part 2, 1–103.
84. Hatfield, J. S., Ferguson, L. R., & Alpert, R. Mother-child interactions and the socialization process. *Child Development*, 1967, **38**, 365–414.
85. Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. *Patterns of child rearing*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1957.
86. Looft, W. R. Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 366.
87. Hewitt, L. S. Age and sex differences in the vocational aspirations of elementary school children. *Journal of Social Psychology*, 1975, **96**, 173–177.
88. Scheresky, R. The gender factor in six- to ten-year-old children's views of occupational roles. *Psychological Reports*, 1976, **38**, 1207–1210.
89. Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. L. Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 1975, **11**, 635–642.
90. Masters, J. C., & Wilkinson, A. Consensual and discriminative stereotypy of sex-type judgments by parents and children. *Child Development*, 1976, **47**, 208–217.
91. Block, J., von der Lippe, A., & Block, J. H. Sex-role and socialization patterns: Some personality concomitants and environmental antecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, **41**, 321–341.
92. Love, L. R., & Kaswan, J. W. *Troubled children: Their families, schools and treatments*. New York: Wiley, 1974.
93. Guardo, C. J., & Bohan, J. B. Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, 1971, **42**, 1909–1921.
94. Kohlberg, L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
95. Freud, S. (1905) *Three essays on the theory of sexuality*. Standard Edition, Vol. VII. London: Hogarth, 1953.
96. Sarnoff, C. *Latency*. New York: Aronson, 1976.
97. Reese, H. W. Attitudes toward the opposite sex in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1966, **12**, 157–163.

98. Renshaw, D. C. Sexuality in children. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 1971, **5**, 62–74.
99. Rutter, M. Normal psychosexual development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1971, **11**, 259–283.
100. Kestenberg, J. S. The effect on parents of the child's transition into and out of latency. In E. J. Anthony (Ed.), *Parenthood*. Boston: Little, Brown, 1970.
101. Feshbach, S. Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
102. Hoffman, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
103. MacDonald, A. P. Internal-external locus of control: Parental antecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, **37**, 141–147.
104. Phares, E. J. *Locus of control in personality*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1976.
105. Davidson, A., & Fay, J. Fantasy in middle childhood. In M. R. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy*. New York: Basic Books, 1964.
106. Freud, S. (1909) *Family romances*. Standard Edition, Vol. IX. London: Hogarth, 1959.
107. Kaplan, L. J. The concept of the family romance. *Psychoanalytic Review*, 1974, **61**, 169–202.
108. Lehrman, P. R. The fantasy of not belonging to one's family. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1927, **18**, 1015–1023.
109. Williams, J. W., & Stith, M. *Middle childhood: Behavior and development*. New York: Macmillan, 1974.
110. Sexton, P. C. *The feminized male: Classrooms, white collars, and the decline of manliness*. New York: Random House, 1969.
111. Lee, P. C., & Wolinsky, A. L. Male teachers of young children: A preliminary empirical study. *Young Children*, 1973, **28**, 342–352.
112. Biller, H. B. Paternal deprivation, cognitive functioning, and the feminized classroom. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology*. New York: Wiley, 1974.
113. Brophy, J., & Good, T. Teachers' communication of differential expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 1970, **61**, 365–374.
114. Davis, O., & Slobodian, J. Teacher behavior towards boys and girls during first grade reading instruction. *American Educational Research Journal*, 1967, **4**, 261–269.
115. Everston, C., Brophy, J., & Good, T. Communication of teacher expectations: First grade. Report No. 91, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1972.
116. Jackson, P., & Lahaderne, H. Inequalities of teacher-pupil contacts. *Psychology in the Schools*, 1967, **4**, 204–211.
117. Lippitt, R., & Gold, M. Classroom and social structure as a mental health problem. *Journal of Social Issues*, 1959, **15**, 40–49.
118. Meyer, W., & Thompson, G. Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1956, **47**, 385–396.
119. Delefes, P., & Jackson, B. Teacher-pupil interaction as a function of location in the classroom. *Psychology in the Schools*, 1972, **9**, 119–123.
120. Fagot, B. I., & Patterson, G. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex-role behaviors in pre-school child. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 563–568.
121. Peterson, J. Effects of sex of E and sex of S in the first and fifth grade children's paired-associate learning. *Journal of Educational Research*, 1972, **66**, 81–84.
122. Etaugh, C., & Hughes, V. Teacher's evaluations of sex typed behaviors in children: The role of teacher, sex, and school setting. *Developmental Psychology*, 1975, **11**, 394–395.



الفصل الثالث عشر

الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة

- العمليات المعرفية :
  - التحصيل المدرسي .
  - الابداع .
  - الأساليب المعرفية .
- الفروق بين الجنسين :
  - الفروق الجنسية في التحصيل المدرسي .
  - الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية .
  - تنميط الراي المتجمد للدور الجنسي .
- صيغة الأسرة :
  - حجم الأسرة ، الذكاء ، والتحصيل .
  - عمل المرأة .
- الفروق بين الجماعات الإثنية :
  - التحصيل الدراسي لدى الأطفال الهنود الأمريكيين .
  - التقدير الذاتي .
- الفروق الثقافية :
  - سلوك الاحتفاظ الإدراكي .
  - الاسلوب المعرفي .
  - عمق الادراك التصويري .
- مقال :
  - منهج الأطفال المعوقين .
- الخلاصة .
- المراجع .

الفصـــل الثالث عشـــر

الفـــروق الفرديـــة في الطفولة المتوســـطة

خلال سنوات الطفولة المتوسطة تصبح الفروق الفردية في الذكاء ، والقدرة اللغوية وغيرها أكثر بروزا . أضف الى ذلك ، فلدى بدء المدرسة تصبح مجالات اخرى للتعبير عن الفروق الفردية متوافرة . فالفروق بين البنين والبنات تغدو أكثـر تنوعا في هذا الوقت ... وأخيرا ، فان تاثير صيغة الأسرة ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، والفروق الثقافية لا يبدو الآن في طرائق رعاية الطفل فقط بل في التحصيل الدراسي ايضا .

العملية المعرفية

ينزع الذكاء بوجه عام الى الارتباط ايجابيا مع التحصيل المدرسي، بالرغم من أن كثيرا من الأطفال اللامعين يؤدون أداء مدرسيا ضعيفا في حين أن بعض متوسطي الذكاء يؤدون أداء في غاية الجودة في المدرسة . وسوف نناقش بعض العوامل الأخرى غير الذكاء ، وهي هامة بالنسبة للتحصيل الدراسي . وعلاقة الذكاء بالابداع أكثر تعقيدا لأن حاصل الذكاء العالي غير مطلوب للابداع العالي . وسوف ندرس بعض النماذج الاصلية من الذكاء والابداع في البيت والمدرسة .

التحصيل المدرسي :

خلال سنوات المدرسة الابتدائية من المهـم بالنسبة للأطفال أن يتعلموا كيف يقرؤون ، ويكتبون ، ويجرون العمليات الحسابية(١٤٢) . لأن هذه المهارات مطلوبة بالنسبة لتحصيلهم الدراسي اللاحق كله .

وكما اقترحنا في الفصول الأولى فان النجاح والفشل المدرسي على علاقة أكثر من مجرد القدرة الفكرية .

التحصيل والدافعية :

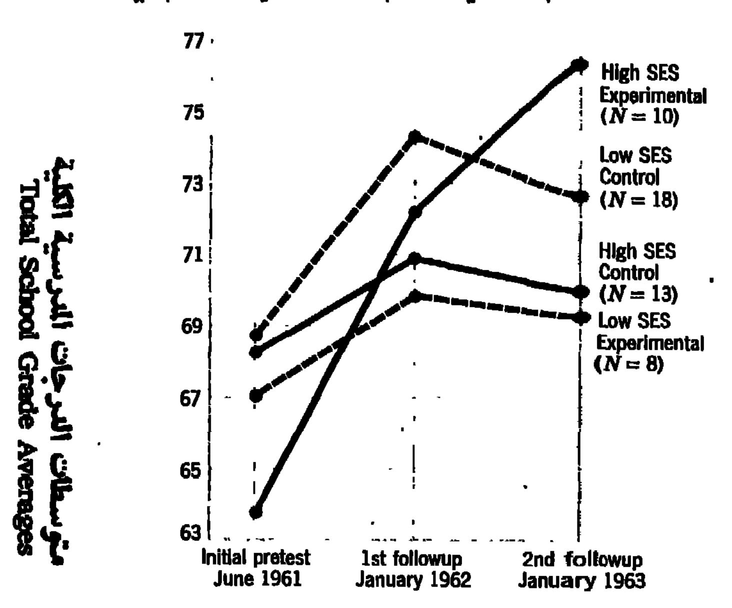
هناك عنصر هام في النجاح المدرسي هو الدافعية للتحصيل ، والأداء الجيد في أي ما ياخذ على عاتقه ، بما في ذلك العمل المدرسي . وهذا النمط من الدافعية قد درس دراسة استنفادية من قبل (ديفيد ماك كليلاند David. O. C. McClelland وزملاؤه)(٣) . فاستخدموا لقياس التحصيل سلسلة من الصور وسألوا مفحوصيهم ان يروي كل واحد منهم قصة . فالمفحوصون الذين كتبوا أو رووا قصصا تبرز النجاح وصفوا انهم في أمس الحاجة الى الانجاز (n. achievement) في حين أن أولئك الذين كانت قصصهم لا تبدي اهتماما كثيرا بالنجاح وصفوا بانهم في حاجة ضعيفة للانجاز .

وتظهر الدراسات ان الأطفال في جميع الأعمار الذين يحصلون على درجات عالية في الدافعية للتحصيل يعملون افضل في مهمات أكاديمية متنوعة من أولئك الذين يبدون دافعية متدنية للانجاز(٤ ، ٥) . مثال ذلك الأطفال الذين يبدون حاجة ماسة للانجاز كانوا أكثر مثابرة ، وبذلك فالأرجح أن يصلوا الى حل في مهمة حل المشكلات اكثر مما كان يصح بالنسبة لأولئك ذوي الدافعية المتدنية للانجاز . والمفحوصون ذوو الدافعية العالية للانجاز كان الأرجح أيضا في مواصلتهم العمل في المهمة أكثر من أولئك ذوي الدافعية المتدنية للانجاز حتى عندما لا يكون هناك ضغط خارجي أو مراقبة لأن يفعلوا كذلك(٤) .

ويفترض ، بوجه عام ، أن دافعية الانجاز ليست فطرية بل تكتسب من أبوي المرء ومن أسرته . وقد اقترح عدد من الدراسات ان الافعال الأبوية واتجاهاتهم تشجع الحاجة الماسة للانجاز لدى الأطفال . مثال ذلك ، تنزع أمهات الطبقة الوسطى من ذوي الأسر الصغيرة الى ان

يكون لهن أطفال ذوو حاجة ماسة للانجاز(٧) . ويبدو أن هذه الأمهات تفترض مطالب على أولادهن من أجل الاستقلال والارتقاء في سن أبكر من الأمهات ذوات أسر أكبر ودخول أصغر(٨) .

هل يمكن تعليم الدافعية للانجاز في المدرسة أو في مكان آخر ؟ تقترح دراسات عديدة انه ممكن . ففي أحد البحوث تنافس أطفال من ذوي الدخل المتدني من أسر الزنوج في الألعاب ، وكانوا قد تعلموا تأمل أدائهم : وقد سوعدوا على فهم نواحي قوتهم ، ونواحي ضعفهم في مثل هذه



الشكل رقم (١٣/١) ـ آثار التدريب على دافعية الانجاز على متوسط درجات الأطفال في مختلف مستويات S.E.S .

المصدر :

(Kolb. D. A. Achievement motivation training for underachieving high school boys. Journal of personality and Social Psychology, 1965, 2, 783-892,301-304).

المنافسة ، وكيف يكونون اكثر واقعيــة في اختيار اهدافهم ، وكيف يحددون ما اذا كانت اهدافهم قد بلغت . فالاطفال الذين تلقوا هذا التدريب قد حسنوا دافعيتهم للانجاز ، وكان لديهم سيطرة اكبر على بيئتهم ، وتحسن عملهم المدرسي ايضا(٩) . وفي دراسة اخرى مماثلة قدم تدريب للدافعية الانجاز الى مراهقين مــن مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة . وآثار هذا معروضة في الشكل رقم ١٣/١ (١٤٧) .

وقد اتخذت مقاربة مباشرة اقل لتعليم دافعية الانجاز في دراســة سمح للاطفال بتقويم انفسهم(١٠) . كان مفحوصو الدراسة صفي ثالث في الحساب ، وكانوا يستخدمون برنامجا مبرمجا . وكجزء من البرنامج كان الاطفال يختبرون بعد إكمال كل وحدة في كتاب التدريبات . وكان المعلم يضع درجات الاختبار عادة . ولكن سمح للاطفال ، بالنســبة لهذه التجربة ، بتقويم انجازهم الخاص ، والانتقال الى الوحدة التالية اذا اتقنوا الوحدة السابقة . وقد وجد أن الاطفال قد نجحــوا أكثر في الاختبارات ، وحصلوا على درجات أعلى عندما قوّموا أنفسهم مما عندما قوّمهم المعلم . ويبدو أن السماح للاطفال بأن يضطلعوا بشيء مــن المسؤولية بالنسبة لتعلمهم الخاص يزيد الدافعية للانجاز .

مستوى الطموح :

والعامل الآخر الذي يسهم في النجاح في المدرسة هو مســتوى طموح الطفل وتوقعه للنجاح أو الفشل . ويتوقف مستوى الطموح هــذا ، بوجه عام ، على خبرة الطفل الماضية . ولكن آثار الخبرة الماضية ليست بسيطة دوما ومباشرة ، وكما يمكن ان يظن المرء ، فان الاطفال الذين يلاقون النجاح بشكل دائم في عملهم المدرسي ، يميلون الى أن يهدفوا الى هدف أعلى من مستوى انجازهم السابق(١١ ــ ١٢) . ومع ذلك ، فإن الاطفال الذين يلاقون الفشل بشكل مستمر يميلون الى وضع أهدافهم اما اعلى بكثير جدا أو ادنى كثيرا. ومن الممكن أن تكون المخاوف ، وضروب القلق المرتبطة بالفشل تجعل الناشئين غير واقعيين بالنسبة

لقدراتهم ، وقد اظهرت الدراسات ان الاشخاص الموجهين للفشل يميلون الى اختيار مهمات ذات درجة عالية جدا او متدنية جدا من المخاطر(١٣) وينزع هؤلاء الناس الى رفع مستوى طموحهم بعد الفشل ، وخفضه بعد النجاح(١٤) .

والاشخاص الموجهون للفشل ينتهون الى الاعتقاد في الاساس بأنهم لا يتحكمون بالحوادث ، وان النجاح والفشل من شأن الصدفة فقط . ووجهة النظر هذه مريحة حيث ان الفرد لا يحتاج الى الشعور بأنه مسؤول عن الفشل . وتجعل العالم يبدو لعبة حظ ايضا . وعندما يراهن المرء على الزهر ، او الروليت ، أو الخيل ، فإنه يشعر بأن كل فشل مقدمة للنجاح . وما دام النجاح اعتباطياً ، وغير محتمل ، فإنه عندما يحدث يعني أن جهود الشخص التالية يحتمل أن تلاقي الفشل . وعلى ذلك ، ليس من المستغرب ان الناس الفقراء الذين يملكون مستويات طموح متدنية (حول الاثراء) ، يشترون بطاقات اليانصيب ، ويراهنون على الخيل رغم ان حظها في الربح ضئيل في الواقع .

والاطفال الذين يتكرر فشلهم في المدرسة يرجح ان يخاطروا كأن يتطوعوا للقيام بأصعب المشروعات او المسائل والتي تبدو بعيدة جدا عن قدراتهم العقلية . وتدفع هذه الافعال عن طريق الخوف والقلق ، ويجب أن نفهم كافعال دفاعية أكثر من أن تكون موجهة بالواقع . انها تصلح لحماية الطفل في اعتقاده بان النجاح بعد كل شيء صدفة ، ولا علاقة له بالقدرة أو بالمهارة . ونظرا لان الفشل المتكرر يمكن ان يكون مخربا على الدوام ، فان من المرغوب فيه لو أن كل طفل يستطيع معاناة بعض النجاح على الاقل على اساس مطرد في البيت أو المدرسة .

العوامل الاجتماعية الثقافية :

يوجد دليل كبير على ان الاطفال من اسر ذوات دخل منخفض لا يؤدون دراسيا كاطفال الاسر ذوات الدخل المتوسط(١٥ ـ ١٦) . وقد

اشرنا تواً في الفصل الثاني عشر الى ان اسباب هذه الظاهرة معقدة . ولا يمكن ايضاحها بالقول ببساطة ان الناس ذوي الدخل المتوسط اذكى من الناس ذوي الدخل المنخفض . وحتى لو كان هذا صحيحاً (ونحن لا نقتنع بهذا) فاننا نظل لا نوضح الانجاز الدراسي للفقراء . فالنجاح في المدرسة كما رأينا متوقف على عوامل متعددة كمستوى الدافعية للتحصيل والذكاء أيضاً .

وفي ميدان الدافعية اقترح (هافينهورست R. J. Havinghurst)(١٧) ان الاسر ذوات الدخل المنخفض يمتلكون منظومات مكافاة مختلفة عن الأسر ذوات الدخل المتوسط . وهذه المنظومات مكافاة مختلفة عن قبل المعلمين ذوي الدخل المتوسط . مثال ذلك ، يفسر اطفال الأسر ذوات الدخل المنخفض العقاب على انه علامة على الحب والحنان . وعندما لا يعاقبون يفقدون الاحترام لأساتذتهم(١٨) . واطفال الطبقة الوسطى يميلون الى الاستجابة المكافآت اللفظية ، في حين أن اطفال الطبقة الدنيا يستجيبون اكثر للمكافآت المشخصة الملموسة(١٩) .

وكثير من الأسر ذوات الدخل المنخفض في أمريكا هم من الجماعات الاقلية . فبعض الأطفال من هذه الجماعات ذوي لغات مزدوجة . وهذا صحيح ليس بالنسبة للاسبان الأمريكيين ، والصينيين الأمريكيين ، والهنود الأمريكيين فقط بل بالنسبة للأطفال الزنوج أيضاً . فالأطفال الزنوج يتعلمون لهجة معقدة تختلف في نحوها ومفرداتها وتركيب جملها اختلافاً جوهرياً عن الانكليزية الرسمية(٢٠ ـ ٢٢) . والتحصيل الدراسي الضعيف لكثير من الاطفال ذوي الدخل المنخفض يمكن أن يعزى جزئياً على الأقل لمشكلاتهم مع الانكليزية الرسمية .

وقد اعترف باهمية الاعتراف بلغة الطفل الأصلية على المستوى القومي في قانون التربية المزدوجة اللغة لعام ١٩٦٨ . فهذا القانون يدعو لتعليم المنهاج بلغة الطفل الاصلية والانكليزية الرسمية كليهما . وبالرغم من وجود خلافات حول قيمة التربية المزدوجة اللغة ، وحول كيفية

تطبيقها ، فإن هناك اعتراف الآن بمشكلات الأطفال ذوي اللغة المزدوجة. فبعض المناهج المزدوجة اللغة ، في الولايات المتحدة وكندا كانت ناجحة في تعليم الأطفال لأن يتقنوا الكلام ، والقراءة بالانكليزية أو الفرنسية دون تثبيط استخدام لغة الطفل الأولى(٢٣ ــ ٢٤) .

الابـداع :

الابداع مفهوم يصعب تعريفه . فيمكن أن يعني استخدام عمليات كالتفكير الجوال ــ التفكير في اتجاهات غير تقليدية . وقد يعني القدرة على توليد أفكار مختلفة ــ التفكير في استخدامات بديلة لأشياء مالوفـة وحلول بديلة للمشكلات . ومع ذلك ، فالعمليات الابداعية يمكن أن تفهم بوساطة نتائجها النهائية ــ الأفكار الفعلية ، والنتاجات ، والحلول التي تمت . وسواء كان نتاج معين إبداعياً حقيقـة أو أصيلاً فإنه يتطلب الحكم الاجتماعي الذي يكون عرضة للخطأ . فالرسام ذو العمل الذي لا يقدر الى ما بعد موته حالة تدرس . فللابداع دومـاً بعد اجتماعي وفردي أيضاً .

وقد قاس علماء النفس الابداع بأساليب مختلفة . فقـد وضع (مدنيك Mednick) (٢٥) على سبيل المثال اختبار التداعيات البعيدة (RAT) لقياس إمكانات الشخص الابداعية . وأحد بنود هذا الاختبار هو كما يلي :

(١) جرذ ، أزرق ، كوخ

ويطلب من المفحوص ايجاد كلمة رابعة يمكن أن تعدل كلاً من الكلمات المعطاة والصلة التداعية بينها .

وفي هذا المثال تكون كلمة (جبنة) صالحة لهذا المقصد وها هي بعض الأمثلة الأخرى لتحلولها انت .

(٢) مفاجاة ، خط ، يوم ميلاد

(٣) دولاب ، كهربائي ، عالي

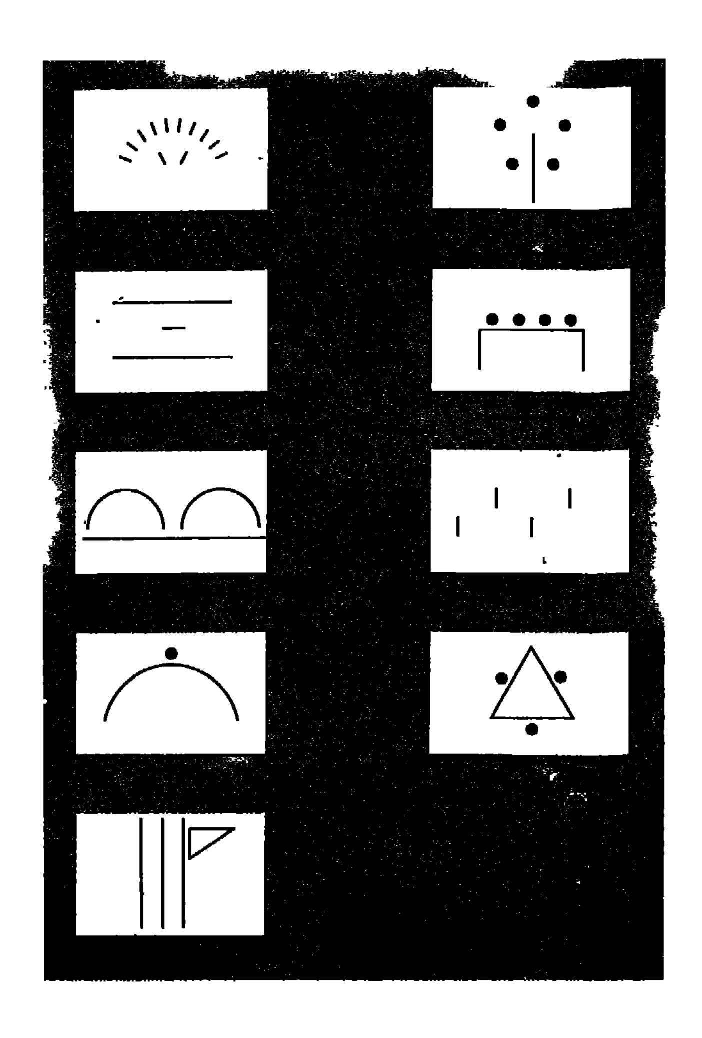
(٤) خارجاً ، كلب ، قطة

(٥) خط حديدي ، بنت ، صف(*)



كان البرت انشتاين Albert Einstein ضعيف الانجاز في المدرسة. وقد قدم مثالاً جيداً على أن التحصيل المدرسي ليس دليلاً صادقاً على القدرة العقلية والابداع (صحيفة النيويورك تايمز) .

(*) الاجوبة هي (٢) حفلة Party (٣) كرسي Chair او Wire سلك، (٤) بيت House ؛ (٥) يعمل Working .



الشكل رقم ٢/١٣ ـ اشكال استخدمت لقياس استجابات الاطفال المبدعة للنماذج الأصلية .

امثلة على الاجوبة المبدعة والاجوبة التقليدية وقد قدمت ادناه :

رقم البند	الاجوبة المبدعة	الاجوبة التقليدية
١ ـ	مصاصة كرميلا تكسرت الى قطع	زهـرة
٣ ـ	قدم وأصابع قدم	طاولة واشياء فوقها
٤ ـ	ذبابتا قش فوق بساط بساط طائر	قبتان اسكيموتيتان
٥ ـ	خمس دودات معلقة	قطرات مطر
٧ ـ	ثلاث فارات تاكل قطعة جبن	ثلاثة اشخاص يجلسون حول الطاولة .

المصدر :

(Wallach, M. A. and Kogan, N. Modes of thinking in young children. New York Holt, Rinehart and Winston, 1965.)

وهناك شكلان من (٣٠) بنداً لهذا الاختبار وعلامات ابداع المفحوص هي مجموع عدد الاجوبة الصحيحة على أحد الشكلين او الآخر(٢٥)(**).

واتخذ (ولاتش Wallach وكوغان Kogan)(٢٦) مقاربة مختلفة نوعاً ما لقياس الابداع لدى الأطفال . فاستخدما تقنيات متنوعة تشمل إكمال قصة ، وسؤال الاطفال ايجاد تشابهات بين اشياء مختلفة ، (والشكل رقم ٢/١٣) يعرض بعض الأشكال المستخدمة من قبل (ولاتش وكوغان) كما وجد آخرون(٢٧ ــ ٢٨) ان الابداع والذكاء لا يترابطان ترابطاً عالياً .

وبالرغم من نتاجات الأفراد المبدعين التي تقدر تقديراً كبيراً من قبل المجتمع ، فإن الأفراد المبدعين غالباً ما يتحيز ضده . ويبدأ هذا التمييز في المدرسة الابتدائية ويمكن ان ينزعج المعلمون من طفل يسأل باستمرار اسئلة أصيلة صعبة . فالأطفال المبدعون يطرحون تحديات على معلميهم الذين إذا كانوا غير مطمئنين فإنهم يرون في مثل هؤلاء الأطفال تهديداً لهم(٢٩) . ولهذا يفضل المعلمون ؛ على العموم الطلاب ذوي الذكاء العالي على اولئك الذين هم على درجة عالية من الابداع .

ومع ذلك ، يستطيع المعلمون تعلم تقدير الابداع لدى طلابهم وتشجيعه . وفي دراسة مفصلة علّم (اولتون Olton وكرتشفيلد Crutchfield)(٣٠) مجموعة من أطفال الصف الخامس بعض تقنيات التفكير المنتج . واعطى الأطفال مشكلات تحري من نمط اللغز ، ثم علّموا كيف يولّدون أفكاراً جديدة ــ وبخاصة غير المألوفة منها ــ وكيف يقوّمون الحلول ، وكيف ينظرون الى المشكلات بأساليب جديدة ، وغير ذلك ، والنتائج المعروضة في (الجدول رقم ١/١٣) مثيرة للانتباه ،

(**) والبنود هنا ليست من اي من الشكلين .

فكان الأطفال الذين خضعوا للتدريب اكثر ابداعاً من أولئك الذين لم يتدربوا . وتدل هذه الدراسة وغيرها(٢١ ــ ٢٢) على أن بعض مظاهر التفكير الابداعي يمكن تعليمه .

الأساليب المعرفية :

بدأ علماء النفس في العشرين او الثلاثين سنة الماضية ينظرون الى الفروق في أسلوب معالجة الناس للمعلومات ، وكيف يتعاملون مع البيئة . وسميت هذه الفروق الفردية **بالأساليب المعرفية** . وتشمل الأساليب التي درست أكثر من غيرها مجال « الاستقلال / والتبعية » ، ــ الاندفاعية والتأملية ، مركز التحكم الداخلي او الخارجي وأجريت الدراسة على كل من هذه الأساليب لدى اطفال المدرسة الابتدائية .

الاستقلال والتبعية :

ينتمي هذا الأسلوب المعرفي الذي وضعه (ويتكين H. Witkin) ومساعدوه(٢٤ ــ ٢٥) الى الطريقة التي يوجد فيها الافراد أنفسهم إزاء البيئة فمجال الشخص المستقل ينزع الى الاعتماد على مؤشرات داخلية، في حين يفتش الشخص ذو المجال التابع عن المؤشرات المحيطية للتوجيه. واصبح (ويتكين) واعياً لهذا النظام أولاً عندما كان يدرس الطيارين خلال الحرب العالمية الثانية . فبعضهم كا نيستطيع الطيران حرفياً من مقعده ، في حين كان الآخرون يتطلبون مؤشرات خارجية ، آفاقاً وغير ذلك لتوجيه أنفسهم في الفضاء . وقد ناقشنا في فصول سابقة (١ ، ٩) اختبار الشكل المثبت الذي يقوّم مجال التبعية والاستقلال لدى الأطفال .

وقد ربط مجال الاستقلال بعوامل اخرى متعددة . فالأطفال ذوو المجال المستقل موجهون الى التحصيل أكثر والى الاستقلال في الصف

من أطفال مجال التبعية(٢٦). وتملك أمهات الأطفال ذوي المجال المستقل نزعة أكبر إلى تشجيع أطفالهن على أن يكونوا مستقلين ، ومعظم الأطفال يصبح من المجال المستقل مع تقدمهم في العمر(٢٥) .

الجدول رقم ١٣/١ درجات الأطفال في التفكير المنتج ومن لم يتعلموا

بطارية الاختبار	متوسط علامات التعليم	متوسط علامات زمرة الضبط
قبل الاختبار	٢٫٣٦	٢٫٥٢
بعد الاختبار	٧٫١٢	٤٫٧٦
المتابعـــة	٥٫٢٠	٣٫٤٠

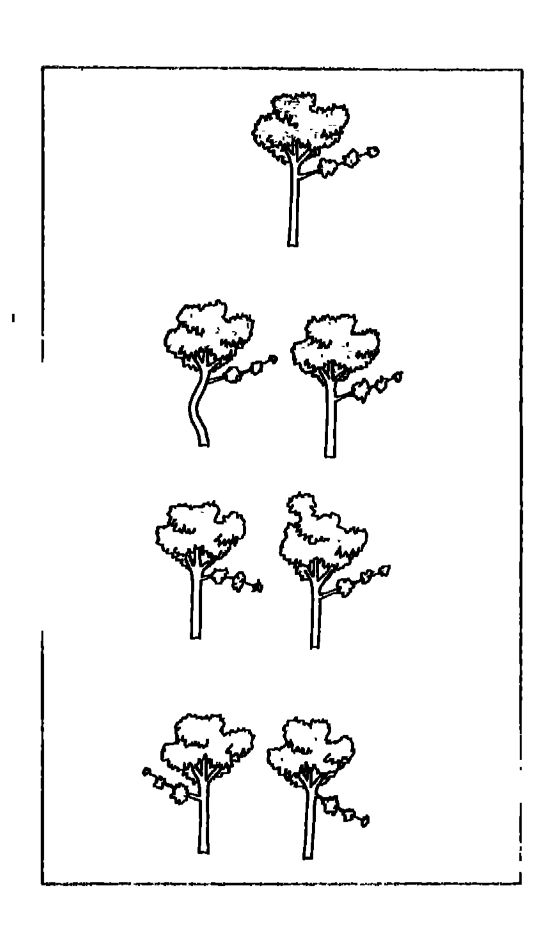
المصـــدر :

Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. Developing the skills of productive thinking in P.H. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Eds.), Trends and Issues in Developmental Psychology. New York : Holt, 1969.

الاندفاعية والتأملية : فبعض الأطفال عندما يواجهون بمشكلة يواجهونها فوراً دون دراسة ، في حين يفكر الآخرون بها قبل أن يفعلوا. وبعبارة أخرى ، يتصرف بعض الأطفال بشكل اندفاعي ، في حين يفكر الآخرون بشكل تأملي . وقد درس هذا البعد من العمل المعرفي الوظيفي بشكل استنفادي (جرمي كوغان Jerme Kogan) ومساعدوه(٢٨ ، ٣٩) ودرس الباحثون الآخرون مشتقات هـذا البعد مثال ذلك(٤٠ ـ ٤٢) . ويوجه الآن كمية من الكتابات المكثفة عن ضروب السلوك ، والانجازات التي ترتبط بالاندفاعية والتأملية .

والمقياس الاكثر شيوعاً للاندفاعية والتاملية هو اختبار مطابقة الأشكال المألوفة Matching Famaliar Figure Test (MFFT) . وبعض امثلة معروضة في الشكل رقم (٣/١٣). يطلب من المفحوص ايجاد الشكل المماثل لشكل معيار بين مجموعة من الأشكال تشبهه شبهاً كبيراً . ومن الواضح ان على المفحوص لكي ينجح أن يوازن بين الاشكال بدقة قبل أن يصدر حكماً . وقد اتخذ مقياسان من استجابات الأطفال : **الكمون** وهو الزمن اللازم للفعل حتى يتم الاختبار . **الأخطاء** وهي ببساطة عدد الأخطاء التي يرتكبها الطفل . فالأطفال المندفعون لديهم أزمة كمون قصيرة ، ويرتكبون اخطاء كثيرة ، في حين أن الأطفال التامليين يبدون نموذجا اصليا معاكسا .

وقد اظهرت الدراسات التي استخدمت اختبار (MFFT) ان الأطفال المندفعين يقعون في اخطاء اكثر من التامليين في مهمات اتعلم المتسلسلة(٤٤)، ومهمات تعلم التمييز(٤٥) ، ومهمات التفكير الاستقرائي(٤٦) . وفي دراسة الفكاهة اظهر الأطفال التامليون فهماً أكبر للوضعيات الفكاهية ، ولكن الأطفال الاندفاعيين اظهروا مرحاً اكثر عفوية . وفي حل المشكلات ، استطاع الأطفال التامليون معالجة المعلومات بشكل اكثر جدوى من الأطفال الاندفاعيين(٤٨) . ومع ذلك ، استطاع الأطفال أن يصبحوا بالتدريب اكثر تاملاً ، واقل اندفاعاً مثال ذلك(٤٩ ، ٥٠) . وقد انتقد بعض الباحثين(٥١) اختبار (MFFT) قائلين إنه يقيس بعداً عاماً جداً من العمل الوظيفي الانساني. وقدم آخرون(٥٢) دليلاً على ان اختبار (MFFT) يقيس سمة نوعية جداً وليست عامة جداً . واظهر آخرون ايضا وجود صعوبات احصائية في استخدام MFFT (٥٣) . والنقطة الوحيدة التي اتفق عليها كل من استخدم MFFT هو انه يقيس فرقاً فردياً دائماً حتى ولو لم يتاكد احد بأن ذلك الفرق يجب أن يفسر .



الشكل رقم (٣/١٣) ـ : بند من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT)، والصورة العليا هي المعيار ويجب إيجاد الشكل المطابق الصحيح معها .

المصدر :

Kogan, J.. Reflection - impulsivity : The generality and dynamic of Conceptual tempo, Journal of Abnormal psychology, 1966, 71, (17-24).

مركز التحكم :

إن احد الأساليب المعرفية التي وصفت منذ حوالي عشرين عاماً مضت من قبل (جوليان روتر Jullian Rotter (٥٤) ، وقد تلقت الآن فقط الانتباه(٥٥). فمركز التحكم الذي ذكرناه سابقاً في مناقشتنا لآثار الضبط الابوي ، يدل على الدرجة التي يدرك الفرد بها الحوادث في حياتهم كنتيجة لأفعالهم الخاصة والقابلة للضبط (الضبط الداخلي) ، أو نظراً لكونها غير مرتبطة بضروب سلوكهم الخاصة ، ولهذا فهي بعيدة عن التحكم الشخصي (الضبط الخارجي)(٥٥ص٢) .

ويقاس مركز التحكم عادة باختبار القلم والورقة المسمى (بالسلم الداخلي ــ الخارجي) . ومع ذلك ، توجد سلالم داخلية خارجية متعددة للأطفال والراشدين كليهما . والبنود التالية مأخوذة من سلم لأطفال ماقبل المدرسة ، واطفال المدرسة الابتدائية(٥٦) .

١ ــ هل تعتقد انك تستطيع ايقاف نفسك من الاصابة بالرشح؟

٢ ــ هل تشعر بأن الحصول على محبة المعلم لك مهم جداً ؟

٣ ــ هل لديك حظ جيد من الجاذبية ؟

٤ ــ هل تلام غالباً على اشياء ليست من خطئك ؟

وكما يمكن أن يخمّن المرء فإن الطفل الذي يجيب « بنعم » على البندين الأولين و « لا » على البند الأخير لديه توجيه داخلي . وبالمقابل فإن الطفل الذي يجيب « بلا » على البندين الأولين و « بنعم » على البندين الأخيرين فإن لديه توجه خارجي .

ويرتبط مركز التحكم لدى اطفال المدرسة الابتدائية بضروب سلوك متنوعة . ففي احدى الدراسات(٥٧) ، اظهر الأطفال الداخليون قدرة أكبر على ارجاء الاشباع من الأطفال الخارجيين . وينتقي الأطفال

الداخليون مكافأة اكبر قليلاً (٧ بنسات مقابل ٥ بنسات) والتي كانت تقدم بعد فترة اطول من الزمن نوعاً ما من المكافأة الاصغر . وقد اظهر عدد من الدراسات ان داخلية الضبط ترتبط عموماً بالتحصيل المدرسي الناجح (مثال ذلك)(٥٨ ــ ٦٠) .

وفي دراسة لقياس مركز التحكم بين اطفال السود ، والبيض والاسبانيين الأمريكيين في الصفوف الثاني والرابع والسادس وجدت فروق في العمر بين الفئات إذ أصبح الأطفال داخليين اكثر مع تقدمهم في العمر . واعطى الأطفال البيض استجابات داخلية أكثر من الأطفال السود والاسبان الأمريكيين . واطفال الأسر الميسورة كانوا داخليين أكثر من اطفال الأسر الأقل يسراً(٦١) . ويمكن ان ترتبط هذه النتائج ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً بممارسات رعاية الأطفال . وفي دراسة اخرى(٦٢) وجد ان الأولاد الذين حصلوا على علامات عالية في السمة الخارجية لديهم آباء على درجة عالية من التوجيه والأولاد الذين حصلوا على علامات عالية في السمة الداخلية لهم آباء أقل توجيهاً عادة . ومن الشائق ان الأم ، على العموم ، هي التي كانت الولي الأكثر توجيهاً .

ان مركز التحكم اذن مثله مثل مجال الاستقلال والتبعية ، والاندفاعية والتأملية ، يبدو بعداً عاماً للسلوك بالنسبة للأطفال والراشدين . ولكن العلاقة الوثيقة بين هذه الأساليب المعرفية ، وممارسات رعاية الأطفال ، مع واقع أن هذه الأساليب يمكن تعليمها توحي بأن لها علاقة أكثر بالاشراط الاجتماعي منها بالفروق الفردية الفطرية في الشخصية .

الفروق الجنسية

وخلال الطفولة المتوسطة تبدأ الفروق الجنسية في الظهور في مجالات من مثل التحصيل المدرسي ، والاسلوب المعرفي ، وتصبح اكثر بروزاً في ابعاد من الشخصية كتوطيد الذات . وسوف ندرس بعض الطرائق التي

تشجع بها هذه الفروق وبخاصة الدور الجنسي كراي نمطي متجمد من قبل المدرسة والابوين ، ووسائل الاتصال الجماعية .

الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي :

لا يتفق جميع الباحثين على مدى الفروق الجنسية اذا وجدت في التحصيل الدراسي . أضف الى ذلك ، ان مثل هذه العوامل كحركة تحرير المرأة يمكن ان يزيل الفروق التي كانت توجد ولو من عشر سنوات وتبعا لذلك ، فان الفروق التي ذكرت أدناه يجب ان ينظر اليها على انها تنتمي الى الفروق القائمة في الماضي ، وليست بالضرورة التلك التي توجد اليوم او التي سوف توجد غداً .

فحتى حوالي منتصف الستينات كان يتفق بوجه عام ان البنات يتلقين درجات في المدرسة اعلى مما يتلقاه الصبيان في المدرسة الثانوية على الأقل(٦٣ ــ ٦٥) .

وحديثا اكثر خلص (ماكوبي وجاكلين Maccoby & Jacklin) (٦٦) . الى ان الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي لا تصبح بارزة الى ما قبل المراهقة « فتبدأ البنات حوالي سن العاشرة او الحادية عشرة بالدخول في ادائهم اللغوي الخاص . ومن هذه السن وخلال سنوات المدرسة الثانوية والجامعة نجدهن يتفوقن على الصبيان في عدد من المهارات اللغوية(٤٨ ــ ٦٦) .

ويبدو أن العكس يظل صحيحاً في المهارات الكمية . في حين ان الدراسات الأكبر(٦٣ــ٦٦) تظهر ان الصبيان كانوا اعلى تحصيلاً من البنات في الرياضيات في الصفوف الأولى . وتوحي الدراسات اللاحقة بأن الفروق لا تصبح بارزة حتى المراهقة . والفروق ذات الدلالة في القدرة الرياضية تبدأ في الظهور بين سن (٩ ــ ١٣) سنة ، وتصبح أكثر ثباتاً

بعد ذلك(٤) . ويوحي (ماكوبي وجاكلين) بانه ليس مجرد عدد الدروس في الرياضيات أو كمية التدريب الذي يتلقاها الصبيان بل يختلف الصبيان عن البنات في الاهتمامات والقابليات ايضاً .

وتوحي بعض البحوث الحديثة أن الفروق بين الصبيان والبنات في القدرة اللغوية والرياضية يمكن أن يكون بسبب النضج أكثر من الجنس بحد ذاته . فالصبيان والبنات الذين ينضجون باكراً قد وجدوا أنهم يؤدون اداء افضل في المهارات اللغوية ، واقل في المهارات المكانية . والعكس صحيح بالنسبة للصبيان والبنات الذين ينضجون متأخرين . ونظراً لأن البنات يملن الى النضج في وقت أبكر من الصبيان ، فإن هذا يمكن أن يفسر سرعتهن الى الأداء أداء أفضل من الصبيان في المهارات اللغوية . وعلى العكس ، نظراً لأن الصبيان ينزعون الى النضج متأخرين عن البنات فان هذا يمكن أن يفسر ميلهم الى ان يؤدوا اداء أفضل من البنات في المهمات المكانية . والخلاصة ، فانه يمكن أن يكون معدل النضج اكثر من الجنس بحد ذاته هو الذي يفسر بعض الفروق بين الصبيان والبنات في عمل الوظائف العقلية في المراهقة(١٢٩) .

وكما ذكرنا تواً فان الدافعية للتحصيل ترتبط بالنجاح في المدرسة . ومع ذلك ، لا توجد فروق ذات دلالة بين الصبيان والبنات في التحصيل الدراسي في مستوى المدرسة الابتدائية . ولهذا ليس من المدهش ان لا توجد فروق دائمة بين الصبيان والبنات في الحاجة الى التحصيل أو الانجاز خلال تلك السنوات(٦٧-٦٨) . ويجب أن نلاحظ مع ذلك ، أن الدافعية للتحصيل كانت قد درست عن طريق قياس امور من مثل تقديرات المعلم ، ومعايير التحصيل التي تفرض ذاتياً ، اكثر من استخدام التقنيات الاسقاطية ، وعلى كل حال ، لا يبدو أن الصبيان يختلفون اختلافاً ذا دلالة عن البنات في دافعية التحصيل خلال السنوات الباكرة من المدرسة .

الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية :

الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية ليست واضحة وضوحاً تاماً خلال سنوات المدرسة الابتدائية . ولا تبرز الفروق الدائمة على ما يبدو حتى المراهقة .

مجال الاستقلال والتبعية :

وكما ذكرنا في الفصل التاسع ، فقد أورد (ويتكين) وزملاؤه فروقاً جنسية دائمة بين الرجال والنساء في مقاييس الاستقلال والتبعيـة . وتبدو النساء في المتوسط أكثر تبعية من الرجال . وفي استعراضهما لدراسات في مجال الاستقلال والتبعية لدى الأطفـال اورد ماكـوبي وجاكلين(٦٦) مع ذلك ، أن كثيراً من الدراسات لا تظهر فروقاً جنسية خلال سنوات المدرسة الابتدائية . وفي الدراسات القليلة التي تظهر الفروق الجنسية كان الصبيان أكثر استقلالا من البنات وهذه النزعة تستمر وتصبح أكثر بروزاً خلال المراهقة .

ويتساءل ماكوبي وجاكلين(٦٦) ما اذا كانت الفروق بين الصبي والبنت في مجال الاستقلال والتبعية تعكس فروقاً في سمة نوعية في الشخصية وأوحيا أن الأمر ليس كذلك وشعرا أن الاختبارات في مجال الاستقلال والتبعية يقوم القدرة المكانية . والفروق الجنسية في القدرة المكانيـة كالفروق الجنسية في مجال الاستقلال والتبعية تصبح أكثر بروزاً في المراهقة . ولهذا يمكن للمرء أن يقول ان مجال الاستقلال والتبعية هو مجرد مثال لفرق عام في القدرة المكانية بين الرجال والنساء . ومن ناحية اخرى ، ففي داخل كل جنس ، يمكن لاختبارات الفروق في مجال الاستقلال والتبعية ان تعكس فروقاً في الشخصية .

الاندفاعية والتاملية :

أشرنا سابقاً الى ان وجود بعض الخلافات في كيفية وجوب تعريف الاندفاعية والتاملية . فاذا عرفت بشكل ضيـق بالقدرة علـى كف

الاستجابات فإن معظم البحوث تتفق مع اكتشاف (كاغان Kagan) (٣٩) بعدم وجود فروق ذات دلالة بين الصبيان والبنات . وفي منتصف السبعينات استخدم بعض الباحثين اختبار مطابقة الأشكال المألوفة(٧٢) على اكثر من (١٥٠) طفلا في روضة الاطفال،وفي الصفين الثاني والخامس وبالرغم من وجود بعض الفروق الجنسية فانها لم تكن دائمة عبر الصفوف ولا في انماط الاخطاء .

وباستعراض الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي فقد اعتمدنا اعتماداً قوياً على ملخص ماكوبي وجاكلين الشامل . ولكن هذا الملخص قد انتقد في عدد من النقاط أدرجت في الفصل الثامن(٦٥). فالمسألة هي أن الفروق الجنسية في الصفات السيكولوجية المميزة قضية معقدة تعقيداً هائلا من الناحية المفهومية والاختبارية معاً . والدرس الهام الذي نتعلمه من السنوات العشر الاخيرة هو انه يجب أن نكون حذرين في وصف او تفسير مثل هذه الفروق وبخاصة في الطفولة .

تنميط الرأي المتجمد للدور الجنسي :

ان تفسير واقع ان الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي تصبح قابلة للملاحظة ، ودائمة في نهاية الامر في المراهقة ، هو أن المؤثرات الاجتماعية التي تمارس على الأطفال لا تظهر نفسها حتى سن المراهقة . وقد ناقشنا في الفصل السابق العوامل التي تؤثر في نمو هوية الدور الجنسي ، وفي هذا القسم سوف ننظر بايجاز كيف أن بعضاً من هذه المؤثرات الاجتماعية الطفولية يمكن أن تسهم في الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي التي تصبح بارزة في سن المراهقة .

السلوك الابوي الفارق :

واحد العوامل المؤثرة في الفروق الجنسية هو الاتجاهات المستقلة والتوقعات التي يتخذها الأبوان بالنسبة لأبنائهما وبناتهما . وقد ينقل الاتجاه مباشرة ، وبوضوح ، مثال ذلك « يا اولاد ! لا تلعبوا بالدمى ! »

او « لا يفترض بالبنات ان يتمتعن بلعبة البيسبول » . وفي احيان اخرى ، يكون التأثير الابوي غير مباشر . فالمفاهيم الأبوية عن الأدوار الجنسية المناسبة تنتقل بالطريقة التي يربط احدهما بالآخر ـ السلوك الذي ينمذجونه بالنسبة لأطفالهم .

والجدول رقم (٢/١٣) يقدم خلاصة لنتائج دراسات عديدة(٧٣) يقارن فيها آباء الصبيان بآباء البنات .

وتبعاً للمؤلف :

« إن الفكرة المهيمنة لممارسات التنشئة الاجتماعية بالنسبة للأولاد عبر مستويات العمر المدروسة تعكس إلحاحاً على فضائل الأخلاق البروتستانتية ، وإلحاحاً على التحصيل والمنافسة ، واصراراً على ضبط المشاعر ، والتعبير عن العواطف والحرص على قاعدة الانصياع . وهناك إلحاح فرقي على الالزام (سوف لا تكون) برعاية الطفل . ويبدو ان السلطة والضبط يطرحان قضايا حيوية بين الأبوين وبخاصة الآباء واولادهم في هذه السن » . « وبالنسبة للبنات ، من ناحية اخرى ، يكون إلحاح آبائهن على تنمية العلاقات البينية الوثيقة والحفاظ عليها . فيشجعن على الحديث عن مشاغلهن ، وعلى تأمل الحياة ، ويظهرون لهن الحنان بشكل مادي ، ويمنحونهن الراحة والطمانينة . وتبدو القضايا بين الآباء ولأبناء على انها قضايا السلطة والضبط ، وتعكس الفكرة الرئيسة بين الأب وابنته في مراحل العمر المتعددة إلحاحاً على القرابة والحماية والدعم (٧٣ ص ٧١٥) » .

ويتفق معظم المنظرين على ان كثيراً من تعلم الطفل للدور الجنسي يعود الى نمذجة سلوك الأب من الجنس نفسه(٧٦ ـ ٧٤) . ويتعرض الأطفال طبعاً لتأثير الراشدين الآخرين ايضاً ، وبخاصة عندما يدخلون الى المدرسة ، وعندما يبدأون بمشاهدة التلفزيون . وبالرغم من ان الكثير جداً غير معروف عن آثار مثل هذه النمذجة فإننا سوف نعرض بعض ما كشفت عنه البحوث .

السلوك الفارق للمعلم :

اشرنا في مقالتنا عن الصف المخنث في الفصل السابق ، الى أن المعلمين والمعلمات في المدرسة الابتدائية ينزعون الى مكافاة الاطفال من غير العدوانيين ، والذين لا يتحدون سلطتهم(٧٧ ـ ٧٩) . وفي مجتمعنا كان تعتبر العدوانية ، والاستقلال ، والتمرد سمات ذكرية . ويمكن النظر الى سلوك المعلم على انه نوع من عملية تانيث الذكور من الأطفال . والتفسير الممكن لمثل سلوك المعلم هذا هو ان عليه التعامل مع زمر الأطفال اكثر من الافراد . وعندما نتعامل مع زمر الأطفال فإن العدوان من جانب بعض الأطفال معطل للعمل .

ولهذا يمكن ان تكون حال سلوك الدور الجنسي الذي يعزز على اساس فردي من قبل الآباء يمكن الا يعزز عندما يتعامل المعلمون مع الأطفال كزمرة . وهذا يمكن أن يفسر جزئياً واقع أن الصبيان يبدون مشكلات سلوكية اكثر من البنات في المدرسة (أنظر الفصل الرابع عشر) .

وإذا شجع الآباء الصبيان على العدوان على المستوى الفردي في البيت ، وعلى أن يكونوا خضوعين في الصف فإن عدم الثبات هذا يمكن ان يسبب لهم مشكلات تكيف في المدرسة . في حين أن البنات اللواتي يشجعن ، على ما يبدو ، على أن يتصرفن بثبات (أي مع مراعاة الآخرين والطاعة) كافراد وكمجموعة يكون لديهم مشكلات سلوكية اقل .

الدور الجنسي الفارق على التلفزيون :

واحدى استخدامات التلفزيون اليوم هو الاقناع . وبالرغم من أننا قد الفنا طويلاً الاقناع التجاري المكشوف ، والاعلانات السياسية ، والمقالات الافتتاحية ، فقد بدأنا الآن نقدّر الاقتناع الأكثر رهافة ، والموجود في برامج من مثل (Mary Taylor Moore Show) و «Maude» و «All in the Family» . فبرنامج «Mary Taylor

«Moore Show» على سبيل المثال ينقل الرسائل التالية : « الاخلاق المتزمتة مقبولة في عالم اليوم ، التحصيل والنجاح قيمتان هامتان ، والمخالطة الاجتماعية والانصياع الخارجي ، والكرم ، ومراعاة الآخرين طرز مناسبة للتفاعل الاجتماعي(٨٠) .



تنخرط البنات اليوم في فريق المباراة الرياضيــة الى مــدى اكبر من قبــل .

الجدول رقم ٢/١٣ ـ الفروق الجنسية في قيم الأمهات في رعاية الأطفال

الأمهات (م) والآباء (ب) من عينات اربع (ع)

بنود من تقرير ممارسات رعاية الطفل(*)	آبـاء الصبيان ع١	ع٢	ع٣	ع٤	آبـاء البنـات ع١	ع٢	ع٣	ع٤
اشجع طفلي دوما على بذل جهده	٠,٠١ ب			٠,٠٥ م				
اشعر بان من الواجب ارضاء الطفل عندما يغضب					٠,٠١ ب		٠,٠٥ ب	
اشعر بان العقاب البدني احسن طريقة للضبط	٠,٠٠١ ب	٠,٠١ م ٠,٠٥ ب						
اعبر عن الحنان بحمل طفلي وتقبيله وحضنه					٠,٠٥ ب		٠,٠١ م ٠,٠٥ ب	٠,٠٥ ب
اشجع طفلي على التساؤل والتفكير في الحياة					٠,٠٥ ب		٠,٠١ م	
اخذ تفضيلات طفلي في الحسبان عند وضع خطط الأسرة					٠,٠١ ب		٠,٠٥ م	
يصعب علي معاقبة طفلي					٠,٠٥ م			٠,٠٥ ب
لا اسمح لطفلي بالكلام السيء على معلمه	٠,٠١ م ٠,٠٥ ب	٠,٠١ م						
انا هادئ ومرتاح مع طفلي						٠,٠١ م	٠,٠١ ب	
لطفلي وانا اوقات حميمة ونداقته معا						٠,٠٠١ م	٠,٠٠١ ب	
لدي قواعد صارمة من اجل طفلي	٠,٠٥ ب			٠,٠١ ب				
اتوقع من طفلي أن يكون شكوراً ويقدر هذه المميـزات	٠,٠٠١ ب		٠,٠٠١ ب					

(*) سلم تقرير ذاتي اعطي إلى الآباء .

بنود من تقرير ممارسات رعاية الطفل	آبـاء الصبيان				آبـاء البنـات			
	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع١	ع٢	ع٣	ع٤
اعتقد ان المديح يؤدي الى نتائج افضل من العقاب					٠١ر٠م		٠١ر٠م	
اتاكد من ان طفلي يعرف اني اقدر جهوده		٠١ر٠م		٠١ر٠م				
اشجع طفلي على التحدث عن مشكلاته					٠٥ر٠ب		٠١ر٠م ٠٥ر٠ب	
اعلم طفلي ضبط مشاعره في كل الاوقات	٠٥ر٠م	٠٥ر٠م		٠٥ر٠م				
ارى ان على الطفل ان يشجع على ان يعمل بشكل افضل من اجل الاخرين			٠٥ر٠م ٠١ر٠ب					
اعتقد ان التوبيخ والنقد يساعد الطفل على التحسن			٠٥ر٠م	٠٥ر٠ب				
امازح طفلي احياناً واسخر منه		٠٥ر٠ب	٠٠١ر٠ب					
لا اسمح لطفلي ان يناقش قراراتي	٠١ر٠م	٠٥ر٠ب	٠٠١ر٠ب	٠٥ر٠ب				
اشعر ان من صالح طفلي ان يلعب العاباً تنافسياً	٠٥ر٠م ٠٠١ر٠ب		٠٥ر٠ب					
اتاكد باني اعرف اين يوجد طفلي							٠٥ر٠م ٠٥ر٠ب	
لا اخرج الا كان علي ان اترك طفلي مع شخص غريب						٠١ر٠م ٠٠١ر٠ب		٠١ر٠ب

المصـــدر :

(Block. J. H. Conceptions of sex role : Some cross cultural and longitudinal perspectives. American Psychologist, 1973, 28, 512-526).

(**) تدل الارقام على احتمال ان الفرق بين استجابات الاباء للصبيان او للبنات كان يعود الى الصدفة . ويدل العدد (١ر٠) على ان الفرق الحاصل يمكن ان يوجد بخطا واحد في كل (١٠٠) مرة . ويبين الحرف الذي بجانب الرقم اي الابوين كان يقوم باستجابة فرقية الى الصبيان والبنات في ذلك البند .

وبرامج التلفزيون مقنعة ايضاً في تصوير الادوار الجنسية . فبالرغم من انه ليس من الواضح ما إذا كان هذا الاقناع مجدياً ، فإن عدداً من الدراسات قد سجلت الرسائل التي تنتمي الى الأدوار الجنسية . وتكون الرسالة مرهفة احياناً ، مثال ذلك إن نسبة النساء اللواتي لهن اجزاء رئيسة في برامج التلفزيون (بالمقارنة بالرجال) تتراوح بين ¼ و ⅓ (٨١ ـ ٨٢) . وليس النساء وحدهن يلعبن اجزاء تجدر بالملاحظة اقل من الرجال بشكل ذي دلالة ، بل ينزعن الى الظهور في اضواء تنتقص منهن ، وفي قرينة جنسية ، او ادوار رومانسية او اسرية . فنادراً ما يصوَّر النساء كمعتديات . وعندما يكنَّ كذلك فإنهن يعاقبن(٨٢) .

وتظهر دراسة على الأدوار الجنسية لدى برامج الأطفال التلفزيونية تقدم نتائج مماثلة(٨٤) . وقد حللت اكثر البرامج شعبية في امريكا من مثل «Popeye» و «Superman» و «Bewitched» و «I Dream of Jeanie» والنتائج معروضة في الجدول رقم (٣/١٣) . ويبدو واضحاً أن التلفزيون المخصص للأطفال ، كالمخصص للراشدين ، يصور الرجال والنساء بأساليب مختلفة كل الاختلاف . وضمن الحد الذي يكون فيه التلفزيون « مقنعاً خفياً » فإنه يستطيع أن يسهم في إدامة آراء نمطية متجمدة عن الدور الجنسي بالنسبة للرجال والنساء على حد سواء .

الجدول رقم ٣/١٣ انماط السلوك التي صوَّرتها شخصيات مذكرة او مؤنثة في برامج تلفزيون الأطفال

انماط السلوك	متوسط تكرار التصوير	
	الذكور	الاناث
الفعالية	١٤	٩
السيطرة	٢٩	٢٣
العدوان	٢٥	١٣
اللامبالاة	٢٥	٣٧

الاستقلال	٨	٥
تجنب الأذى	١٦	١٧
النجـدة	٦	٢
التغـذيـة	٩	١٠
السـحر	٢	٥
الاعتراف	٥	٣
الاغراق الذاتي	١	١
البنـاء	٣٨	٢٤
مجموع متوسط التكرارات	١٧٨	١٥٠

المصـدر :

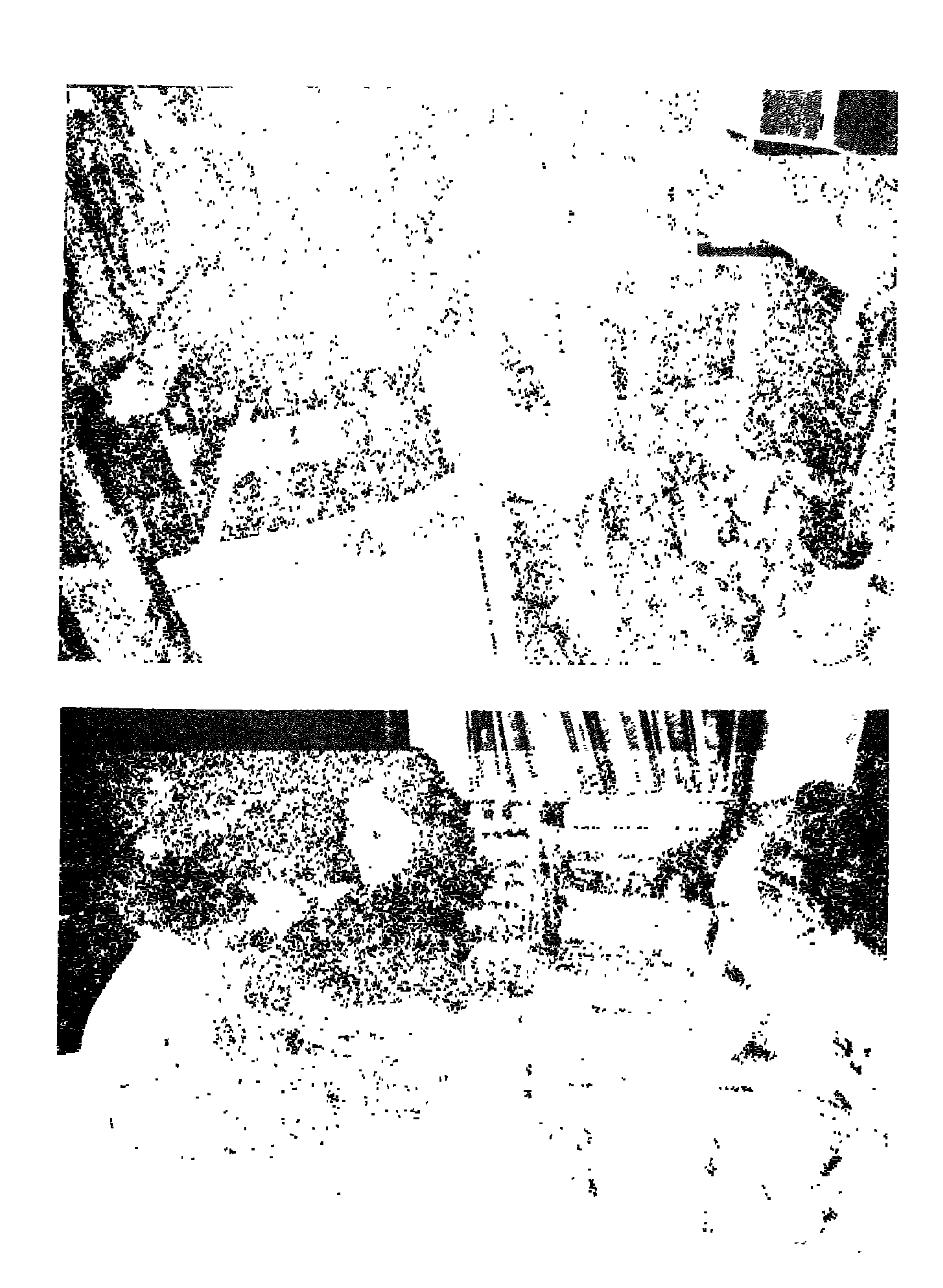
(Sternglang, S. H. & Serbin, L. A. Sex role stereotyping i· children's television programs, Developmental psychology, 1974. 10, 710-715).

صيغـة الأسـرة

تخضع الأسرة في امريكا الى تغيرات سريعة كبيرة . وأحد التغيرات الذي يبدو مستمراً هو ان الأسرة تصغر لان الابوين يقرران ان يكون لهما اطفال اقل . والتغير الآخر هو ان عدداً كبيراً من الأمهات يؤدين وظائف مأجورة بدوام كامل . وسوف نناقش آثار حجم العائلة على ذكاء الأطفال وتحصيلهم . وننظر في اثر الأمهات العاملات على ممارسات رعاية الطفل وتكيفه .

حجم الأسرة والذكاء والتحصيل :

تتناقص علامات الناشئة منذ منتصف الستينات في اختبار القابليات المدرسية Scholastic Aptitude Test (SAT) . وهذا الهبوط لا يمكن ان يعزى الى واقع ان مجموعات مختلفة تأخذ الآن الاختبار (استخدمت اجراءات ضبط احصائي) ، ولا الى صعوبة الاختبار



تبعاً (لزاجونك Zajonc) تقدم الأسر الصغيرة فى المتوسط مستوى اعلى من الاثارة الفكرية من الأسر الكبيرة ٠

(فالإختبار في الوقت الحاضر يحوي بنوداً اسهل اكثر من بنود اصعب). ويشير احد التفاسير الى كمية مدة مشاهدة تلفزيون الأطفال ، ويشير تفسير آخر الى نوعية التعليم الابتدائي والثانوي الذي توفره المدارس .

ومع ذلك فقد قدم زاجونك Zajonc وماركوس Marcus (٨٥) تفسيراً منافساً جديداً لهبوط علامات اختبار التحصيل المدرسي اطلقوا عليه اسم النموذج الالتقائي (المجمع) . وهو نموذج اقترحه (زاجونك) لتفسير العلاقة بين حجم الأسرة والذكاء . ويتنبأ النموذج بوجه عام بأن ذكاء الطفل يرتبط عكساً مع حجم اسرته أو اسرتها . ويفترض هـذا النموذج ان كل عضو في الاسرة يسهم بشيء ما في البنية الفكرية للمنزل . وبقدر ما يكون الأطفال الصغار اكثر في البيت تتدنى البيئة الفكرية .

ومن اجل هذه الأمثلة ، فقد اعتبرا المستويات الفكريـة المطلقـة للأبوين على أنها (٣٠) وحدة لكل اب وانها صفر للوليد بشكل اعتباطي . وعلى ذلك فإن مستوى البيئة الفكريـة عند ولادة الطفل الأول هي :

($\frac{30 + 30 + 0}{3}$ = ٢٠) ولنفرض أن الطفل الثاني قد ولد عندما بلغ المستوى الفكري للمولود الأول (٤) فإن المولود الثاني يدخل بيئة مستواها الفكري هو $\frac{30 + 30 + 4 + 0}{4}$ = ١٦ (لاحظ انه ما دامت البيئة الفكرية هي متوسط المستويات المطلقة لجميع اعضاء الأسرة فإن الفرد مشمول كجزء من بيئته الخاصة) 86, P. 227 .

ويقدم (زاجونك وماركوس) دليلاً كبيراً في دعم موقفهما بما في ذلك دراسة شملت (٨٠٠,٠٠٠) ثمانمائة ألف من الناشئة الذين طبق عليهم اختبار الاستحقاق الوطني المؤهل للمنحة الدراسية (NMSRT) . وتبعاً للجدول رقم (١٣ / ٤) تدنت علامات تحصيل الطلاب طرداً مع ترتيب ولادتهم . ويمكن ان يفسر الأداء الضعيف نسبياً للتوأم بالنموذج المجمع

ما دام وجود طفلين صغيرين من نضج عقلي واحد يهبط بالبيئة الفكرية للاسرة الى حد اكبر مما يصح بالنسبة للأشقاء الذين تباعدت ولادتهم عدة سنوات . ويعلل الباحثان واقع أن الأطفال الوحيدين يؤدون اداء أسوا من المولود الاول من الاطفال عن طريق ابراز فقدان إرشاد القرين . فالمواليد الأوائل يرشدون الاطفال الاصغر منهم سناً ويتعلمون انفسهم شيئاً عن هذا الطريق ، ولكن هذا السبيل غير مفتوح امـام الاطفـال الوحيدين .

ويمكن ان تكون العلامات الادنى في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة كثرة الولادات ، والأسر الأكبر بعد الحرب العالمية الثانية . والآن وقد اخذت تصغر هذه الاسرة ، فيمكن للمرء أن يتنبأ بان علامات اختبار التحصيل المدرسي سوف ترتفع مرة ثانية عندما يبلغ أطفال هذه الأسر عمر الجامعة .

الجـدول رقم (٤/١٣)

متوسط علامات الاختبار الوطني المؤهل للمنحة الدراسية لعام ١٩٦٥ مرتبة حسب ترتيب الولادة وعدد الأطفال في الأسرة .

عدد الاطفال الأسـرة	ترتيب الولادة ١	٢	٣	٤	٥
١	١٠٣ر٧٦				
٢	١٠٦ر٢١	١٠٤ر٤٤			
٣	١٠٦ر١٤	١٠٣ر٨٩	١٠٢ر٧١		
٤	١٠٥ر٥٩	١٠٣ر٠٥	١٠١ر٣٠	١٠٠ر١٨	
٥	١٠٤ر٣٩	١٠١ر٧١	٩٩ر٣٧	٩٧ر٦٩	٩٦ر٨٧

المصـدر :

(Zajonc, R. B. Family configuration and Intelligence, Science 1976, 192, 227-236)

والمتغير الهام الذي يؤثر في النموذج المجمع هو تباعد ولادة الأطفال ويتنبأ النموذج بانه إذا تباعدت ولادة الأطفال بشكل واسع ، فسوف يكون المتوسط الفكري البيئي أعلى في البيت مما لو كان الأطفال متقاربين في العمر . الأسرة الكبيرة ذات التباعد الواسع في الولادات يمكن ان تزود أصغر طفل بيئية فكرية غنية جداً يؤدي إلى تحصيل دراسي اعلى .

ويقدم (زاجونك)(٨٦) معطيات تبين الأطفال الذين تباعدت ولاداتهم بشكل واسع يؤدون اداء مدرسياً افضل .

وهذه النظرية مخادعة لأسباب عديدة . فهي تفترض على سبيل المثال ان الأطفال في البيوت ذات الأب الوحيد يمكن أن يعاقوا فكرياً ، إن لم يعاقوا انفعالياً . ويمكن أن تساعد في تفسير بعض الفروق بين حواصل الذكاء بين السود والبيض ، مادام السود ينزعون إلى أن يكونوا من عائلات اكبر والبعد بين ولادتهم متقارب فيما بينهم . ومع ذلك ، ينبغي ان نتذكر ان النموذج المجمع هام ، إنه لايفسر تفسيراً تاماً الفروق الفردية في التحصيل الدراسي ، ولكن يضيف بعداً هاماً جداً إلى كثير من المتغيرات التي تسهم في الأداء الانساني .

عمل الأم :

وفي منتصف السبعينات كان لستة ملايين طفل تحت السابعة من العمر أمهات عاملات بدوام كامل أو جزئي (في الولايات المتحدة الأمريكية) وفي مقالة الفصل الخامس ناقشنا بعض مسائل الرعاية النهارية التي تبرز بالنسبة لهؤلاء الأطفال . ولكن يستطيع المرء أن يسال عن نوعية التوجيه الأبوي الذي يتلقاه هؤلاء الأطفال ، وعن آثار اخرى لعمل الأم .

وقد اتخذ البحث في عمل الأمهات عدة مقاربات(٨٨) . كانت إحداها دراسة أثر الدور النموذجي للأم العاملة على طفلها . فما دمنا قد أشرنا إلى اهمية النمذجة بالنسبة لهوية الدور الجنسي ، فهل يوجد

فرق في هذه الهوية بالنسبة للبنات اللواتي أمهاتهن عاملات بالمقارنة مع بنات لاتعمل أمهاتهن ؟ ويوحي الدليل بوجود فرق ؛ مثال ذلك ، فالبنات اللواتي تعمل أمهاتهن ينزعن إلى امتلاك مفاهيم تقليدية أقل عن الدور الجنسي عن انفسهن والأخريات لتقويم الكفاءة الانثوية أعلى مما تفعل البنات اللواتي لا تعمل أمهاتهن(٨٩ ــ ٩١) .

وقد اجري البحث على الحالة الانفعالية للنساء العاملات . وهذا المظهر هام بالنسبة لدورها كأم . وقد وجد ان الامهات اللواتي كن يعملن لتحقيق حاجاتهن الخاصة ــ اكثر من مجرد كسب النقود ــ لهن بنات ذوات تقدير ذاتي ، وموقف إيجابي أكثر ازاء آبائهن اكثر مما فعلت الأمهات اللواتي كن يعملن لأسباب مالية فقط ، او الأمهات اللواتي لم يكن يعملن خارج المنزل(٩٢ــ٩٤) .

وسعت الدراسات الاخرى إلى تحديد كم من الضبط او التوجيه تقدر الأمهات أن تمارسه على أولادهن ؟ وتتوقف الإجابة ، على ما يبدو ، على شروط حياة الاسرة أو سياقها . وإذا وجدت اسرة مستقرة ذات علاقات ايجابية بين الآباء ، فإن الأطفال يحصلون على مايبدو ، على توجيه كاف . وإذا لم تكن الأسرة مستقرة فيمكن لعمل الأم أن يجعل وضعية الاسرة الصعبة أكثر سوءاً(٩٥ــ٩٦) .

إن دور السياق الاجتماعي كان ظاهراً في دراسة واحدة . فالأطفال الذين شاركوا في الدراسة كانوا في الصف الخامس في مدرسة ابتدائية ، كانوا ١٤٢ طفلاً منهم (١٠٨) أطفال لهم امهات عاملات ، وقد وجد الباحثون ، عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة ، وتقديرات المعلمين ، والسجلات الأخرى أن الأطفال الذين كانت أمهاتهم عاملات إما متساوين أو أفضل تكيفاً اجتماعياً من الأطفال الذين لهم أمهات لايعملن. وفي هذه الحالة ، حيث أكثرية الأمهات في المجتمع يعملن خارج المنزل فإنها هي القاعدة أكثر من الاستثناء (كما كانت الحال مرة) في حياة الأطفال(٩٤) .

والخلاصة فإن آثار عمل الام على الأطفال يختلف حسب الظروف. وعلى المرء أن ينظر لماذا تعمل الام ، وما موقف الأم إزاء نفسها واسرتها، وفي استقرار الأسرة ، وفي القرينة الاجتماعية للأسرة . وما يمكن الانتهاء إليه هو ان عمل الام لاتلزم عنه ، وليست له اية آثار سلبية في العادة على الأطفـــال .

الفروق بـين الزمـر العرقية

هناك مجالان من الفروق بين الزمر العرقية لقيا انتباها كبيراً في الطفولة المتوسطة هما التحصيل الدراسي ، وتقدير الذات .

التحصيل الدراسي : بدات زمرة أقلية في امريكا تلقى الانتبــاه اخيراً هي الهنود الحمر . وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة بين القبائل المختلفة ، فهناك اوجه تماثل ايضا . فالهنود لهم اسر وثيقة الأواصر ، وروابط اسرية ممتدة ، واحساس مرن بالزمن ، ومنافسة قليلة جداً ، وإحساس كريم بالضيافة يشمل كل الزوار . فالأطفال يترعرعون في مستوطنة وبذلك ينشؤون اجتماعيا بشكل مغـاير للأطفـال الـذين يترعرعون في مجتمع ابيض انغلو امريكي .

والدراسات على التحصيل الدراسي للأطفال الهنود تكشف عن صورة تبعث على القنوط ففي منتصــف السبعينات كـان الهنـــود الامريكيون يصلون إلى نصف متوسط المستوى التعليمي للأمريكيين . ومعدل تسرب الهنود ضعف معدل المجتمع بوجه عام . واخيراً ، فـإن معدل الأمية بالنسبة للهنود ، بصرف النظر عن القبلية ، كانت اكبر من اية زمرة اقلية اخرى في البلاد(٩٧ـ٩٨) . وحتى الأطفال الهنود الذين ترعرعوا في اسر تبنتهم مع آباء بيض يفشلون ، على مايبدو في المدرسة بقدر أولئك الذين يعيشون مع آبائهم في المستوطنة(١٠٠) .

فبم يعلل هذا التحصيل الضعيف بين الهنود الأمريكيين ؟ من المؤكد أن العزلة والحرمان الاقتصادي ، والتحيز الذي يلاقيه الهنود في مجتمع البيض الأوسع هي عوامل هامة . ولكن الثقافة الهندية هي كذلك أيضاً . وقد زار احد الباحثين مدرسة بعثة تبشيرية كاثوليكية في مستوطنة في (Pine Ridge) في داكوتا الجنوبية . وعندما جلس في درس القراءة في الصف السادس سأل المعلم سؤالاً ، ولكن لم يرفع اي طفل او طفلة يده ؛ وعندما سأل تلميذة معينة اجابت إجابة صحيحة. فما دامت منظومة قيم تعارض المنافسة فإن الأطفال يمتنعون عن المنافسة في الاختبارات أو محاولة الاجادة في المدرسة مادام هذا يعزلهم عن الزمرة . وبالنسبة لأسلوب الهنود في الحياة ، ليس التحصيل الدراسي مهماً حقاً . وليس من الواضح الآن ما يمكن أن يساعد الهنود على التمسك بقيمهم الثقافية (التعاون) ، ومع ذلك فإنهم يتعلمون كيف يحافظون على بقائهم من الناحية الاقتصادية في امريكا المعاصرة .

تقدير الذات : والعامل الهام في التحصيل المدرسي والعلاقات البينية الناجحة هو **تقدير الذات** الذي عرفناه في الفصل الثامن على انه القيمة التي يضعها الناس لأنفسهم . وغالباً مايقيس علماء النفس تقدير الذات بوساطة قائمة من الصفات ، او العبارات بعضها إيجابي وبعضها سلبي(١٠١) . ويطلب من الطفل ان يشير إلى الصفات أو العبارات الصحيحة بالنسبة إليه والمغلوطة . ويحدد تقدير الذات بعدد من الصفات أو العبارات الايجابية التي يؤشر عليها الطفل . ويتضمن كثير من هذه السلالم عبارات (كاذبة) . فإذا اشر الطفل على هذه مثال ذلك (إني الأعظم ، لا أخطىء ابداً) فإنه يدل على الطفل إما انه لم ينتبه أواعطى انطباعاً مبالغاً عن نفسه .

واستخدمت مقاييس تقدير الذات بشكل مكثف مع الأطفال السود والبيض لتقدير مشاعرهم نحو انفسهم . وقد وجد الباحثون الأولون في الثلاثينات(١٠٢) أن الأطفال السود يملكون نظرة متدنية عن انفسهم . وفي

روضة مزدوجة العروق رفض الأطفال السود الدمى السوداء لصالح الدمى البيضاء ووجد في الخمسينيات ان الأطفال السود في روضة للسود كان لديهم احساس أكثر قيمة عن انفسهم(١٠٣) . وهذه المكتشفات ، واخرى مثلها قد فسرت تعني ان الأطفال السود في مواقف متكاملة لديهم تقدير ذاتي أدنى من الأطفال البيض(١٠٤ـ١٠٧) .

ولكن تغييرات عديدة حدثت في امريكا خلال العشرين سنة الماضية فحركة الحقوق المدنية ، وإبعاد كثير من الآراء النمطية المتجمدة عن السود من السينما ، والتلفزيون ؛ وواقع أن السود قادرين على دخول كثير من المهن الحرة ، والوظائف ، وواقع أن برامج دراسات السود قد قدمت في جامعات متعددة وبعض المدارس الثانوية وغير ذلك .ولهذا ليس من المستغرب ان تظهر دراسات حديثة أكثر أن للأطفال السود تقدير ذاتي عالي يوازي أو أعلى من تقدير البيض(١٠٩ـ١١١) .

وفي إحدى الدراسات في أواخر الستينات وصف الأطفال انفسهم بان لهم شعبية لدى اقرانهم ، وانهم راضون عن نوع الشخص الذي يمثلونه ، وانهم يملكون حياة اسرية اسعد من الطفل المتوسط . وفي دراسة اخرى ، وجد الباحثون الذي اختبروا (١٩٠٠) طفل من الصف الثالث حتى الثاني عشر ان لدى الأطفال السود تقدير ذاتي أعلى مما لدى الأطفال البيض(١١٠) .

ووجد في الدراسة الأخيرة ايضاً (وهذا ما تأكد من قبل باحثين آخرين) ان الأطفال في المدارس ذات الفصل العنصري يميلون الى ان يكون لديهم تقدير ذاتي اعلى من الاطفال المختلطة عرقياً . وقد اشار بعض علماء النفس الى ان اية زمرة تجد نفسها أقلية تعاني شيئاً من فقدان تقدير الذات سواء كانوا اطفالاً سوداً في مدرسة للبيض ، أو كاثوليك في مدرسة اغلبيتها من البروتستنانت او يهوداً في مدرسة اكثرية المسجلين فيها مسيحيون . ولأن الزمرة تشعر بانها اقلية ، فان هذه الواقعة بحد ذاتها تسبب ضياعاً لتقدير الذات .

ولكن في حين ان وجهة النظر هذه يمكن ان تفسر الفروق في المدارس ذات الفصل العنصري أو المختلطة ، فإنها لا تعلل التغيير التاريخي لدى تقدير الأطفال السود لذواتهم . وبالرغم من أن على امريكا أن تذهب شوطاً طويلا لتحقيق المساواة العرقية الكاملة ، فقد حققنا بعض التقدم منذ الزمن الذي كان يميز فيه السود كعمال يدويين ومهرجين . ويبدو ان تغير صورة السود في امريكا ينعكس في واقع ان كثيراً من الأطفال السود لديهم اليوم تقديراً ذاتياً مماثلاً للأطفال البيض. ومن ناحيةاخرى، فإن اعادة تفسير المعطيات السابقة عن تقدير الذات لدى السود تجادل بان المعطيات الباكرة كان قد اسيء تفسيرها ، ولم تبين مطلقاً أن للأطفال السود تقديراً للذات ادنى من تقدير البيض لذواتهم(١٢٠) .

الفروق الثقافية

وجد اهتمام متجدد بالدراسات الثقافية المتصالبة (المقارنة) منذ الستينات وبخاصة لدى اطفال المدرسة الابتدائية . وهذا الاهتمام المتجدد يمكن رده جزئياً الى سهولة السفر جواً ، الذي جعل السفر حول العالم ممكناً بالنسبة للباحثين ، ويسر التعاون بين الباحثين . وحيث ان الناس في العالم اصبحوا أكثر الفة احدهم مع الآخر من خلال التلفزيون والسفر ايضاً فان هناك اهتمام أكبر بالثقافات الاخرى وسوف نناقش بعض الدراسات الثقافية المتصالبة في سلوك الاحتفاظ (وهو مجال بحث بشكل استنفاذي أكثر) كالفروق الثقافية في عمق الادراك .

سلوك الاحتفاظ لاادراكي :

كان بلوغ الاحتفاظ الادراكي ــ وهو فكرة أن كمية ما تبقى بذاتها كما هي بالرغم من التغير الحاصل في مظهرها ــ قد بحث أولا من قبل (بياجيه) في سويسرا ــ ومنذ ذلك أراد الباحثون معرفة ما إذا كانت المعايير التي وجدت لدى الأطفال السويسريين تنطبق على الأطفال في

مكان آخر ـ والدراسات الثقافية المتصالبة يمكن ان تكون قادرة أيضاً على اقتراح بعض العوامل المطلوبة لبلوغ الاحتفاظ الادراكي . مثال ذلك الى اي حد يكون التعليم المدرسي والعيش في محيط حضري هاماً بالنسبة للاحتفاظ الادراكي ؟ ولهذه الأسباب اجري بحث ثقافي متصالب واسع في هذا المجال .

ان احدى الصعوبات في اجراء الدراسات الثقافية المتصالبة هي ان الأطفال في اية مهمة معطاة يمكن أن يعزى الى عوامل متنوعة لا علاقة لها كلياً بالمهمة ولكنها تؤثر ، مع ذلك ، في ادائها ، وبينما كان احد المؤلِفَيْن في مستوطنة Pine Ridge في داكوتا الجنوبية يطبق سلسلة من الاختبارات الادراكية على أطفال السيوكس الهنود، لاحظ انهم يؤدون اداء ضعيفاً جداً . ونظراً لاهتمامه لانه كان يشعر بأنهم لا يبذلون كل جهدهم فقد قرر أن يتحدث مع كل طفل ليحاول معرفتهم معرفة افضل . فاكتشف أن الأطفال يشعرون بالارتباك حول اسمائهم « الجبل الأبيض » « السحاب الراكض » وغيرها . وهي تدعو الى الضحك غالباً بين البيض وكان الأطفال لا يودون الاجتهاد في الاختبارات أيضاً لأن القيمة الثقافية لديهم هي في الا يكونوا مختلفين عن اترابهم ، او افضل منهم ، وبعد ان سمح لهم بالتحدث ، وعندما شعروا اخيراً انهم مقبولون كأشخاص ، وان اداءهم كان من اجل الفاحص فقط وليس للمنافسة طبقوا الاختبارات برغبتهم كلياً ، وعملوا كأطفال الحضر من البيض. ويوجد في البحث الثقافي المتصالب دوماً خطر اختلاط السلوك الفردي مع سلوك الزمرة المعياري . وقد قدم (شارب Sharp وغليك Glick وغي Gay وكولي Cole (١١٣) مناقشة شيقة ومفصلة لمشكلات البحث الثقافي المتصالب تقوم على اساس خبرتهم الخاصة بالاطفال الافريقيين .

ان كثيراً من البحث الثقافي المتصالب في الاحتفاظ الادراكي قد اعتبرت العمر الذي يكتسب مختلف مفاهيم الاحتفاظ الادراكي في المجتمعات المختلفة . وقد افادت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات

دلالة بين اطفال بلدان متقدمة تكنولوجيا وبلدان متخلفة تكنولوجياً في حين افادت دراسات اخرى وجود فروق بينهم وسوف نحاول ايضاح هذا التناقض .

وقد قام (برايس وليامز Price Williams)(١١٤) باحدى الدراسات الباكرة التي لم تجد فروقاً بين الأطفال الاوربيين واطفال العالم الثالث . فذهب الى افريقيا الغربية لدراسة أطفال الادغال الاميين الذين ينتمون الى قبيلة (تيف Tiv) . ولكي يتاكد من ان الأطفال قد فهموا مهمات الاحتفاظ استخدم (برايس ويليامز) مواد مثل التراب والجوز (مثال ذلك سؤال ما اذا كان صف من الجوز يبقى على حاله ام يتغير عدده عندما تتباعد حبات الجوز عن بعضها) وعندما كان تعرض المهمة على اطفال (التيف) بهذه الطريقة ، فانهم كانوا يبدون الاحتفاظ في نفس العمر كالاطفال الاوربيين(١١٥) .

وفي دراسة واسعة في الاحتفاظ الادراكي بين اطفال السوكس الهنود في (داكوتا الجنوبية) لم يجد باحثون آخرون فروقاً في العمر بين اطفال السيوكس والانغلوامريكيين في الوصول الى الاحتفاظ الادراكي(١١٦) ووجد كذلك أن الاطفال التايلانديين في مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة يصلون الى الاحتفاظ الادراكي حوالي نفس العمر الذي يصل اليه الأطفال الأوربيون(١١٧) . واخيراً وجدت فروق قليلة في اداء الاحتفاظ الادراكي بين الاطفال الأوربيين وغير الأوربيين من مناطق ريفية . ولم يدخلوا المدرسة نسبياً . وصدق هذا بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين لم يدخلوا المدرسة الذين اختبروا فوجدوا انهم يفهمون الاحتفاظ الادراكي للكمية متاخرين عن الأطفال الأوربيين . وفي الواقع يتوقع المرء بعض الفروق الثقافية المتصالبة في هذا المجال . ويجادل (بياجيه)(١١٣) بأن النمو المعرفي يتوقف على النمو العضوي والخبرة كليهما بحيث يختلف العمر الذي يفهم فيه الاطفال المفاهيم الخاصة الى حد ما حسب الخبرات الخاصة التي يتعرضون لها . ولا

يتوضح عامل الخبرة عن طريق الفروق في الاحتفاظ الادراكي بين الأطفال الذين يداومون على المدرسة وبين الذين لا يداومون عليها فقط بل عن طريق الفروق بين الأطفال من ثقافات تلح على بعض المهمات .

وكإيضاح لهذه النقطة الأخيرة استخدم (برايس وبليامز) وزملاؤه مع الأطفال المكسيكيين مهمة تعرض الاحتفاظ الادراكي بالسؤال التالي : « هل تحتوي كرة الطين الكمية ذاتها من الطين اذا اتخذت شكل القانق ؟ » فأدى الأطفال الذين اتوا من مجتمع محلي يصنع الفخار أداء أفضل بكثير من هذه المهمة من الأطفال الذي أتوا من مجتمع محلي لا يصنع الفخار . ومع ذلك لا يوجد فرق بين الزمر في مهمات احتفاظ ادراكي أخرى . ووجدت نتائج مماثلة مع اطفال المجموعة التي تصنع الفخار والتي لا تصنعه في غانا(١٢١) .

وموجز القول ، يتوقف أداء الاحتفاظ الادراكي على النمو العام للطفل ، وعلى الاشراط الثقافي العريض والاتجاهات ، وعلى الخبرات النوعية . وبالرغم من أن الأطفال في العالم اجمع يبلغون العمليات الاجرائية المشخصة ، فإن العمر الذي يجرونها فيه يتوقف على هذه العوامل الثقافية الخبرية وعلى النضج أيضاً .

إدراك العمق التصويري :

اوحت البحوث في الستينات على الأطفال الافريقيين السود بأن هؤلاء الصغار كانوا عاجزين عن إدراك العمق التصويري(١٢٢ـ١٢٤) ، أي انهم وجدوا صعوبة في استخدام تلميحات المنظور ليقولوا ما كان قريباً وما كان بعيداً في اللوحة . وقد عزيت هذه النتائج الى المحيط الطبيعي والاجتماعي اللذين ترعرع فيهما هؤلاء الأطفال .

وتدل البحوث اللاحقة في السبعينات على أن النتائج الباكرة كانت غير صحيحة فعندما استخدمت طرائق غير لفظية لقياس عمق الادراك،

وعندما تزايد عدد التلميحات في الصورة ، كان الأطفـال الأفريقيون الصغار السود قادرين على تمييزات العمق المناسبة(١٢٥-١٢٧) . وتبرز هذه النتائج صعوبات البحث الثقـافي المتصالب واهمية عـدم الخطأ الاجتماعي أو سوء الفهم بالنسبة لضروب عدم الكفاية الادراكية .

مقـال :

منهاج الأطفـال المعاقين

لقـد سمعنا كثيراً في ايامنا هـذه حول تعلم الأطفـال المعاقين ، والمشكلات التي يعرضونها على المعلمين والآباء ، ومع ذلك ، فاننا نعتقد بأن عـدداً كبيراً من هؤلاء الأطفال قـد أخطئت تسميتهم ، وينبغي أن يدعوا ، في الواقع ، **بالمعاقين من المنهاج** . إذ يعاني مثل هؤلاء الأطفال من انهم ادخلوا الى المدرسة مبكراً جداً ، ومن أنهم قدموا الى التعلم الصوري بصورة مبكرة جداً ، والى التعرض اليومي الى مواد المنهاج المتناقضة والمبهمة ، والمضللة . إن ضروب فشل الطفل المعاق من المنهاج قد عزيت أولاً وقبل كل شيء الى نظامنا التربوي ، والى قيمنا المجتمعية وليس الى خطأ التوصيل في دماغ الطفل .

وغالباً ما يصعب ، عملياً التمييز بين الطفـل المعاق من المنهـاج والصغير الذي لديه عائق جسدي بما في ذلك إصابة الدماغ الصغرى التي تضعف التعلم . إن بعض الأطفـال المعاقين من المنهاج ، مفرطو الفعالية وآخرون خجولون ، ومنسحبون ، في حين ما يزال آخـرون يأتون كمتنمرين عدوانيين . والنماذج الأصلية الدفاعية التي يفترض أن يواجه بها الاطفال رضات الفشل المدرسي مستقلة نسبياً عن اسباب الفشل ولا تسهل قراءة مؤشرات التشخيص . إن اعـراض الفشل المدرسي مثل الحمى إنها تخبرك بان شيئاً ما معتل ولكن ليس بالضرورة **ما هو معتل** . والسبيل الوحيد المؤكد لتمييز الطفل المعاق من المنهاج من الطفـل المعاق جسـدياً هو ان نضعهـم في محيـط لا ضغط فيـه ،

ونعرضهم لمواد المنهاج الذي يناسب مستوى نموهم المعرفي ، وخلوا نسبياً من الغموض والتناقضات وضروب الابهام . وفي مثل هذا المحيط، يزدهر الأطفال المعاقون من المنهاج الى حد كبير أكثر من الأطفال المعاقين.

إن طريقة التشخيص السابقة ليس مجرد حدس من جانبنا . ففي السنوات الثلاث الماضية كان احدنا مدير مدرسة لأطفال معاقين من المنهاج وهي مدرسة (Mt. Hope School) في روشستر في نيويورك . وكانت المدرسة مرتبطة بجامعة روشستر ، ولكنها لم تكن مدرسة تجريبية بالمعنى التقليدي . كان الأطفال يأتون من ثلاث مدارس من داخل المدينة ويعادون الى أهليهم . وفي عمر يتراوح بين ٧ ـ ٩ سنوات. وقد انتقوا لأنهم يمتلكون عقلية متوسطة ويتخلفون سنة عن رفاقهم في الرياضيات أو القراءة . ويمضي معظم الأطفال سنة في المدرسة ثم يوزعون ثانية في إحدى المدارس المجاورة .

ومن ناحية اخرى ، اظهر بعض الأطفال إعاقاتهم الجسدية . وفي حوالي منتصف البرنامج ، وما أن تحول الأطفال الى التعلم ، وعملوا بحماسة لانفسهم حتى بدأنا نرى إعاقاتهم في الثقافة البحتة . فشكى احد الفتيان من أن الحروف تجري معاً على الصفحة . واظهر الاختبار انه كان لديه عجز إدراكي ، وربما كان مرتبطاً بخلل أصغر للدماغ . وفي حين أن هذا العجز الادراكي كان سهلاً تشخيصه بعد أن انتظم الطفل جيداً في البرنامج ، فقد كان من الصعب تشخيصه في البداية . في البداية كانت مشكلات الطفل مغطاة بالانفعال وبإحساس الفشل والعجز بحيث كان اداؤه في بطارية اختبارات تشخيصية غير ثابتة جداً .

وليس هنا مجال لوصف البرنامج بالتفصيل ولكن قد يكون من المناسب قول شيء عن انواع تدريبات المنهاج ومواده التي نعتقد انها اكثر إحداثاً لضروب العجز من المنهاج . ولعل الممارسة الأكثر انتشاراً ، والأكثر استحقاقاً للوم هي الادخال المبكر جداً للتعليم الشكلي في القراءة.

وبالرغم من أننا لم نتفق على هذا الأساس ، فقد اكتشفنا بعد واقعة أن معظم أطفالنا لهم تاريخ ميلاد هي تشرين الأول . تشرين الثاني ، أو كانون الاول ويميلون الى ان يكونوا أصغر الأطفال في صفهم ونعتقد بأن اهمية النمو قد اهملت في ضغوطنا لتعليم الأطفال مبكراً . وفي روسيا واسكندنافيا لا يبدأ التعليم الرسمي حتى يبلغ الأطفال سن السابعة . وعدد حالات الفشل في القراءة يمكن إهمالها . اما في فرنسا حيث يبدأ بتعليم القـراءة في سن الخامسة فإن ٣٠٪ من الأطفـال يعانون من الفشل المدرسي .

اضف الى ذلك ، ان الادخال المبكر جداً للمواد المدرسية ، وإن المواد ذاتها يمكن ان تسبب ضروب العجز من المنهاج ، والتعليم المطول والمرهق يمنع الأطفال من إظهار ما يعرفون ، والتدريبات التي تنفذها على درجة بالغـة التعقيد تحـدث الاحباط والغضب . والايضاحات والتصاميم لا ترتبط بالمهمة المطلوبة تفشل حتى أكثر الأطفال عزمـاً ودافعية . وبعض الأطفال عندما يواجهون الحماقات المنتشرة في مواد المنهاج يعتقدون مع ذلك ، بأنهم هم البلداء وليست المواد . وهذا ظلم فادح أن نسمي مثل هذا الطفل الذي يسقطه المنهاج بانه **عاجز عن التعلم.**

وبالرغم من ان اخطاء المنهاج من الأنواع التي وصفت آنفاً يمكن أن توجد في جميع المستويات التربوية ، فإن آثارها الأكثر تخريباً موجودة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية . ففي هذه المرحلة ينبغي تعلم المهارات الوسيلية المطلوبة قبل كل إنجاز مدرسي لاحق . والأطفـال الذين يفشلون عن طريق المنهاج في الصفوف الأولى القليلـة يمكن أن يعانوا ضروب عجز طوال حياتهم . والطفل الذي يتخلف أكثر فأكثر بسبب العجز في المهارات الوسيلية كالقراءة أمر مألوف الى حد لا يتطلب أي تعليق .

ولكن للفشل خلال سنوات المدرسة الأولى نتائج اخرى ايضاً . إنها الفترة التي ينبغي خلالها تبعاً (لاريك اريكسون) ان يكتسبوا الشعور بالاجتهاد ، والاحساس بالكفاءة ، وبأنهم قادرون على القيام بالعمل ، وعلى القيام به بشكل جيد . وخلال هذه الفترة يرسخون اتجاهات إزاء العمل طوال حياتهم . والأطفال الذين إحساسهم بالجد غير مدعوم بخبرتهم المدرسية لديهم إحساس متزايد بالنقص فيما يتصل بالكفاءة في العمل . ومن الواضح ان الأطفال الذين يفشلون بسبب المنهاج لا يعاقون فيما يتعلق بالانجاز الدراسي فقط بل بأي نوع من العمل يسعون الى الاضطلاع به ايضاً .

وعلى مدى العشرين سنة الماضية شهدنا مستحدثات كثيرة في التربية من المكان المفتوح ، الى التعليم بفريق ، الى الأساسيات ، كما شهدنا حركات إصلاح المنهاج التي اعطتنا مناهج جديدة في العلوم ، والرياضيات ، والفنون اللغوية ، والدراسات الاجتماعية ، ولعله قد حان الوقت لايقاف التجديد ، لفترة على الاقل . إن لدينا مناهج اكثر مما نعرف ماذا نعمل بها ، وبدائل اكثر مما نستطيع ان نستخدم . إن ما يلزمنا الآن هو تحسين ما نملك ، وتقوية مكاسبنا . فلنوجه الآن جهودنا نحو تعديل تدريبات المنهاج القائم ومواده ليتفق مع حاجات ، ومستويات نمو الأطفال الذين نعلمهم . ولنعمل من اجل مناهج لا تعوق الأطفال بل تمكنهم من تحقيق قدراتهم بكاملها .

الخلاصة

تظهر الفروق الفردية في التحصيل المدرسي لدى دخول الأطفال الى المدرسة . و لاتعود هذه الفروق الى ذكاء الطفل فقط بل الى دافعه للتحصيل ، ومستوى طموحه ، وخلفيته الاجتماعية الاقتصادية . والأطفال يختلفون في ابداعهم ، في قدرتهم على التفكير الجوال . وما دام الابداع غير فطري ، فيمكن مساعدة الأطفال على أن يكونوا أكثر ابداعاً .

ويختلف الأطفال ايضاً في أساليبهم المعرفيـــة — في الطرائق التي يميلون الى رؤية العالم بها . بعض الأطفال اندفاعيون ، والآخـرون تامليون ، بعضهم مستقل المجال ، وآخرون تابعو المجال . بعضهم يرى اسباب الحوادث في حـين يشعر آخرون أن لديهم قـدر من التحكم بالحوادث في حياتهم . والاساليب المعرفية مثل الابداع يمكن تعليمها وتتاثر تاثراً كبيراً بأسلوب رعاية الأطفال .

في المدرسة الابتدائية تكون الفروق الجنسية جلية في التحصيل ، وفي الأساليب المعرفية ولكنها ليست بارزة وثابتة كما سوف تكون في المدرسة الثانوية ، يتعلم الاطفال كيف يتصرفون كذكور أو اناث عن طريق ملاحظـة آبائهم ومعلميهم ، والراشدين الآخـرين في المجتمع ، والناس في السينما والتلفزيون .

ويمكن لصيغ الاســرة في الطفولة أن ترتبط بالتحصيل الدراسي ، والتكيف . وتفترض إحدى النظريات بأن الذكاء والتحصيل يتناسبان عكساً مع حجم الأسرة . وهـذه النظرية تفسر الفروق في التحصيل بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، وترتيب الولادة . وعنـدما يعيش الأبوان كلاهما معاً ، وعمل الأم يمكن ان يكون لهذه العوامل آثار ايجابية او سلبية على الطفل ، ويتوقف ذلك على موقف الأم ، واستقرار الأسرة والقرينة الاجتماعية للأسرة .

وتبدو الفروق بين الزمر العرقية بين اطفال سن المدرسة في قياسات القدرات العقلية ، وتقدير الذات . فمن ثلاثين أو أربعين سنة مضت وجد أن الدى الأطفال السود تقدير متدن للذات ، ولكن الحال قـد تغيرت اليوم ، ويظهر البحث أن الأطفال السود يملكون نفس احترام الذات الذي يملكه الأطفال البيض . واخيراً فإن الدراسات الثقافية المتصالبة قد اظهرت أنه في حـين توجد فروق بين الزمر المختلفة فإن التماثل في بلوغ سلوك الاحتفاظ الادراكي والإدراك التصويري يمكن أن يكون اكبر من الفروق .

مراجع الفصل الثالث عشر:

References

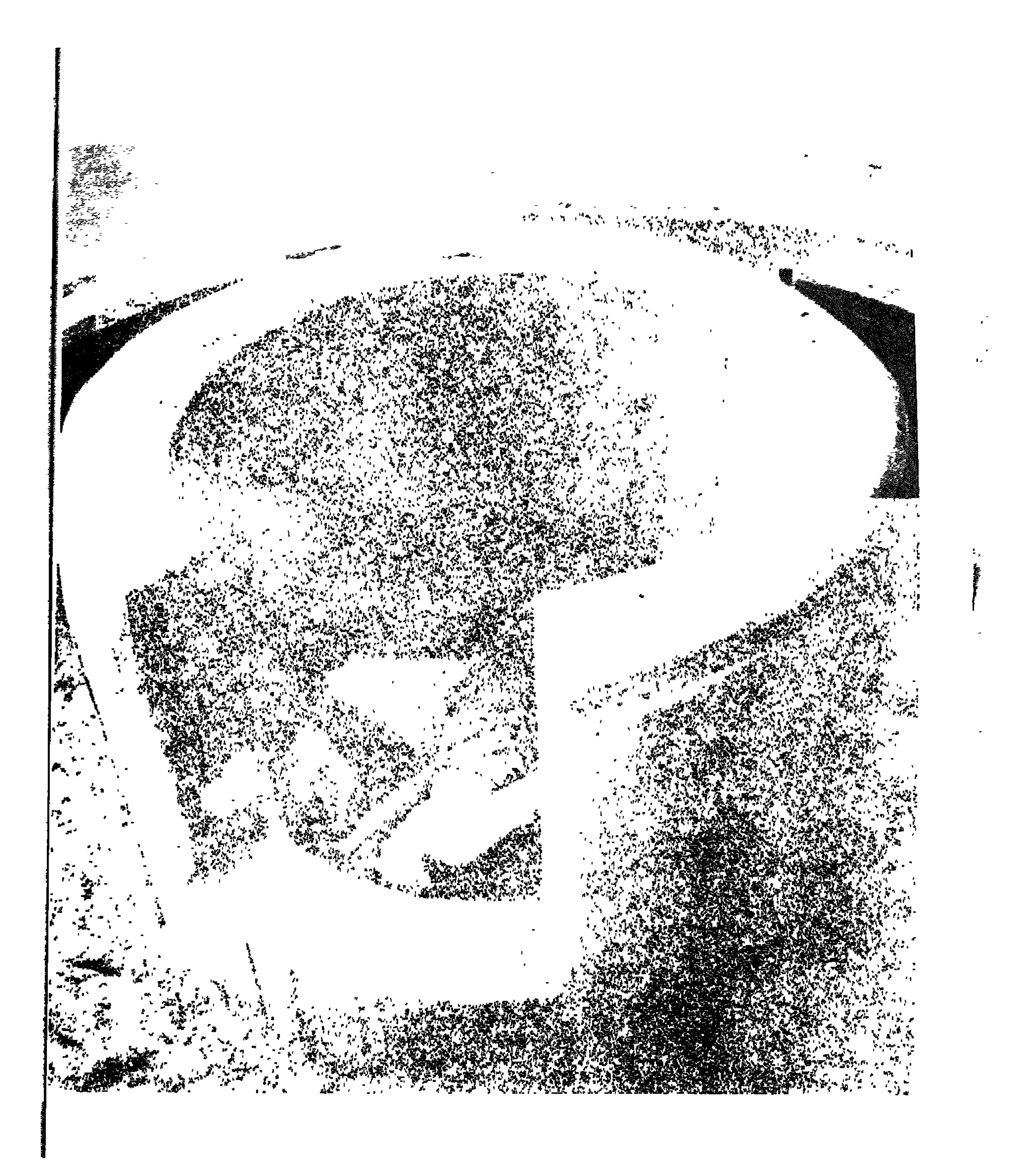
1. Bloom, B. S. *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley, 1964.
2. Hamachek, E. E. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn & Bacon, 1975.
3. McClelland, D. O., Atkinson, J. W., & Clark, R. A. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
4. Wendt, H. W. Motivation, effort and performance. In D. C. McClelland (Ed.), *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1955.
5. Evans, E. D. The effects of achievement motivation and ability upon discovery, learning and accompanying incidental learning under two conditions of incentive-set. *Journal of Educational Research*, 1967, **160**, 195–200.
6. Heckhausen, H. *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press, 1967.
7. Rosen, B. C. Family structure and achievement motivation. *American Sociological Review*, 1961, **26**, 574–585.
8. Winterbottom, M. R. The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958.
9. DeCharms, R. Motivation change in low income black children. Paper presented at the meetings of American Educational Research Association, Minneapolis, 1970.
10. Klein, R. D., & Schuler, C. F. Increasing academic performance through contingent use of self evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1974.
11. Sears, P. S. Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children. *Journal of Abnormal Psychology*, 1940, 458–538.
12. Grune, E. W. Level of aspiration in relation to personality factors of adolescents. *Child Development*, 1945, **16**, 181–188.
13. Atkinson, J. W. Motivational alternatives or risk taking behavior. *Psychological Review*, 1957, **64**, 359–372.
14. Moulton, R. W. Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 399–406.
15. Jencks, C., *et al. Inequality: A reassessment of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

16. Coleman, J. S., *et al. Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966. (Known as "The Coleman Report.")
17. Havighurst, R. J. Minority subcultures and the law of effect. *American Psychologist*, 1970, **25**, 313–322.
18. Elkind, D. Teacher child contracts. *The School Review*, 1971, **79**, 579–589.
19. Davis, A. Cultural factors in remediation. *Educational Horizons*, 1965, **43**, 231–251.
20. Taboo, W. Academic ignorance and black intelligence. *Atlantic Monthly*, 1972.
21. Marwit, S. J., Marwit, K. L., & Boswell, J. J. Negro children's use of non-standard grammar. *Journal of Educational Psychology*, 1972, **63**, 218–224.
22. Genshaft, J. L., & Hirst, M. Language differences between black children and white children. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 451–456.
23. Lambert, W. E. *Language, psychology and culture: Essays by Wallace E. Lambert* (A. S. Dil, Ed.) Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1972.
24. Cohen, A. The Culver City Spanish Immersion Program: The first two years. *Modern Language Journal*, 1974, **58**, 95–103.
25. Mednick, S. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 1962, **69**, 220–232
26. Wallach, M. A., & Kogan, N. *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, 1965.
27. Torrance, E. P. The Minnesota studies of creative behavior. National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1967, **1**, 137–154.
28. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. *Creativity and intelligence*. New York: Wiley, 1962.
29. Marx, M. (Ed.), & Tombaugh, T. *Motivation*. San Francisco: Chandler, 1967.
30. Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. Developing the skills of productive thinking. In P. H. Mussen, J. Langer, & M Covington (Eds.), *Trends and issues in developmental psychology*. New York: Holt, 1969.
31. Covington, M. V., & Crutchfield, R. S. Facilitation of creative problem solving. *Programmed instruction*, 1965, 4, 3–5.
32. Crutchfield, R. S. Creative thinking in children: Its teaching and testing. In H. Brim, R. S. Crutchfield, & W. Holtzman (Eds.), *Intelligence: Perspective 1965*. New York: Harcourt, 1966.
33. Olton, R. M., *et al.* The development of productive thinking skills in fifth grade children. Technical report, Research and Development Center for Cognitive Learning. Madison: University of Wisconsin, 1967.
34. Witkin, H. A. Individual differences in the perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 1950, **19**, 1–15.
35. Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. *Psychological differentiation*. New York: Wiley, 1962.
36. Crandall, V. J., & Sinkeldam, C. Children's dependent and achievement behaviors in social situations and their perceptual field dependence. *Journal of Personality*, 1964, **32**, 1–22.
37. Kagan, S. Field dependence and conformity of rural Mexican and urban Anglo-American children. *Child Development*, 1974, **45**, 765–771.
38. Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 1964, **78** (1 Whole No. 578).
39. Kagan, J. Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally, 1965.
40. Denney, D. R. Reflection impulsivity as determinants of conceptual strategy. *Child Development*, 1973, **44**, 657–660.
41. Eska, B., & Black, K. N. Conceptual tempo in young grade school children. *Child Development*, 1973, **44**, 657–660.
42. Messer, S. The effect of anxiety over intellectual performance on reflectivity-impulsivity in children. *Child Development*, 1970, **41**, 723–735.
43. Wagner, I., & Cimiotte, E. Impulsive und reflective kinder pruefen hypothesen: Strategiem beim problemloesen aufgezergt an blickervegungen. *Zeitschrift fuer entwicklungs psychologie und Paedagogische Psychologie*, 1975, 7, 1–15.
44. Kagan, J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 1966, **71**, 17–24.

45. Massari, D. J., & Schack, M. Discrimination learning by reflective and impulsive children as a function of reinforcement schedule. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 183.
46. Kagan, J., Pearson, L., & Welch, L. Conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development*, 1966, **37**, 583–594.
47. Brodzinsky, D. M. The role of conceptual tempo and stimulus characteristics in children's humor development. *Developmental Psychology*, 1975, **11**, 843–850.
48. McKinney, J. D. Problem solving strategies in reflective and impulsive children. *Journal of Educational Psychology*, 1975, **67**, 807–820.
49. Egeland, B. Training impulsive children in the use of more effective scanning techniques. *Child Development*, 1974, **45**, 165–171.
50. Briggs, C., & Weinberg, R. Effects of reinforcement in training children's conceptual tempo. *Journal of Educational Psychology*, 1973, **65**, 383–394.
51. Block, J., Block, J. H., & Harrington, D. M. Some misgivings about the Matching Familiar Figures test as a measure of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 611–632.
52. Bentler, P. M., & McClain, J. A multitrait-multimethod analysis of reflection-impulsivity. *Child Development*, 1976, **47**, 218–226.
53. Ault, R. L., Mitchell, C., & Hartmann, D. P. Some methodological problems in reflection-impulsivity research. *Child Development*, 1976, **47**, 227–231.
54. Rotter, J. B. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1954.
55. Lefcourt, H. M. Recent developments in the study of focus of control. In *Recent progress in experimental personality research*. New York: Academic Press, 1972.
56. Nowicki, S. R., Jr., & Duke, M. P. A preschool and primary Internal External Control Scale. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 874–880.
57. Walls, R. T., & Smith, T. S. Development of preference for delayed reinforcement in disadvantaged children. *Journal of Educational Psychology*, 1970, **61**, 118–123.
58. Crandall, V. C., Kalkovsky, W., & Preston, A. Motivational and ability determinants of young children's intellectual-academic achievement behaviors. *Child Development*, 1962, **36**, 91–109.
59. McGhee, P. E., & Crandall, V. C. Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 1968, **39**, 91–102.
60. Chance, J. E. Internal control of reinforcements and the school learning process. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, March 1965.
61. Gruen, G. E., Korte, J. R., & Baum, J. F. Group measure of locus of control. *Developmental Psychology*, 1974, **5**, 683–686.
62. Loeb, R. C. Concomitants of boys' locus of control examined in parent-child interactions. *Developmental Psychology*, 1975, **11**, 353–358.
63. Tyler, L. E. *The psychology of human sex differences*. New York: Appelton-Century-Crofts, 1965.
64. Maccoby, E. *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
65. Block, J. Review of Maccoby and Jacklin's "The psychology of sex differences." *Contemporary Psychology*, 1976, **21**, 517.
66. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
67. Bandura, A., & Perloff, B. Relative efficacy of self monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, **7**, 111–116.
68. Masters, J. C., & Christy, M. C. Achievement standards for contingent and noncontingent self reinforcements: Effects of task length and task difficulty. Paper read at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, 1973.
69. Grusec, J. E. Waiting for reward and punishments: Effects of reinforcement value in choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, **9**, 85–89.
70. Ault, R. L., Crawford, D. E., & Jeffrey, W. E. Visual scanning strategies of reflective, impulsive fast-accurate and slow-accurate children on the Matching Familiar Figures test. *Child Development*, 1973, **43**, 1412–1417.
71. Debus, R. L. Effects of brief observation of model behavior on conceptual tempo of impulsive children. *Developmental Psychology*, 1970, **2**, 22–32.
72. Egeland, B., & Weinberg, R. A. The Matching Familiar Figures Test: A look at its

psychometric credibility. *Child Development*, 1976, **47**, 483–491.
73. Block, J. H. Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 1973, **28**, No. 6, 512–526.
74. Freud, S. *New introductory lectures in psycho-analysis*. New York: Norton, 1933.
75. Mischel, W. A social learning view of sex differences in behavior. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
76. Kohlberg, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
77. Fagot, B. I., & Patterson, G. R. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex role behaviors in the preschool child. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 563–568.
78. Levitin, T. E., & Chananie, J. D. Responses of female primary school teachers to sex typed behaviors in male and female children. *Child Development*, 1972, **43**, 1309–1316.
79. Etaugh, C., & Hughes, V. Teacher's evaluations of sex typed behaviors in children: The role of teacher, sex, and school setting. *Developmental Psychology*, 1975, 3, 394–395.
80. Chesebro, J. W., & Hamsher, C. D. Communication, values and popular television series. *Journal of Popular Culture*, Winter 1975, 589–602.
81. Clark, C. Race, identification, and television violence. In G. A. Comstock, E. A. Rubenstein, & J. P. Murray (Eds.), *Television and social behavior*. Vol. 5, *Television's effects: Further explorations*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
82. DeFleur, M. Occupational roles as portrayed on television. *Public Opinion Quarterly*, 1964, **28**, 57–74.
83. Gerbner, G. Violence in television drama: Trends and symbolic functions. In G. A. Comstock & E. A. Rubenstein (Eds.), *Television and social behavior*. Vol. 1, *Media content and control*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
84. Sternglang, S. H., & Serbin., L. A. Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 710–715.
85. Zajonc, R. B., & Markus, G. B. Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 1975, **82**, 74–88.
86. Zajonc, R. B. Family configuration and intelligence. *Science*, 1976, **192**, 227–236.
87. Breland, H. Birth order, family configuration, and verbal achievement. *Child Development*, 1974, **45**, 1011–1119.
88. Hoffman, L. W. Effects of maternal employment on the child: Review of Research. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 204–228.
89. Baruck, G. K. Maternal influences upon college women's attitudes toward women and work. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 32–37.
90. Meier, H. C. Mother-centeredness and college youths' attitudes towards social equality for women: Some empirical findings. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, **34**, 115–121.
91. Koppel, B. E., & Labert, R. D. Self worth among children of working mothers. Unpublished manuscript. University of Waterloo, 1972.
92. Birnbaum, J. A. Life patterns, personality style and self esteem in gifted, family oriented and career committed women. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan. 1971.
93. Yarrow, M. R., Scott, P., deLeeuw, L., & Herning, C. Child rearing in families of working and non-working mothers. *Sociometry*, 1962, **25**, 122–140.
94. Woods, M. B. The unsupervised child of the working mother. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 14–25.
95. Glueck, S., & Glueck, E. Working mothers and delinquency. *Mental Hygiene*, 1957, **41**, 327–352.
96. McCord, J., McCord, J., & Thurber, E. Effects of maternal employment on lower class boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, **67**, 177–182.
97. Edington, E. D. Academic achievement. *Journal of American Indian Education*, 1969, **8**, 10–15.
98. Erickson, D. A. Failure in Navajo schooling. *Parents Magazine*, 1970, **45**, 66–68.
99. Tunley, R. The 50,000,000 acre ghetto. *Seventeen*, 1970, **28**, 222–223.
100. Cundick, B. P., & Gottfredson, D. Changes in scholastic achievement and intelligence of Indian children enrolled in a foster placement program. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 815–820.
101. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.

102. Clark, K. B., & Clark, M. K. The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 1939, **10**, 591–599.
103. Clark, K. B., & Clark, M. K. Racial identification and preference in Negro children. In E. Maccoby (Ed.), *Readings in social psychology*. New York: Holt, 1959.
104. Goodman, M. E. *Race awareness in young children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1952.
105. Moreland, J. K. Racial recognition by nursery school children in Lynchburg, Virginia. *Social Forces*, 1958, **37**, 132–137.
106. Moreland, J. K. A comparison of race awareness of Northern and Southern children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966, **36**, 22–31.
107. Dreger, R. M., & Miller, K. S. Comparative psychological studies of Negroes and whites in the United States, 1959–1965. *Psychological Bulletin* monograph supplement, Vol. 70, No. 3, Part 2, 1968.
108. Powell, G. J. Self concept in black and white children. In G. J. Powell (Ed.), *Racism and mental health:* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
109. Baugham, E. E., & Dahlstrom, W. G. *Negro and white children: A psychological study in the rural South*. New York: Academic Press, 1968.
110. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. Black and white self-esteem: The urban school child. Arnold and Caroline Rose Monograph Series, *American Sociological Association Monograph Series*, 1972.
111. Soares, A. T., & Soares, L. M. Self perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal*, 1969, **6**, 31–45.
112. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
113. Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. London: Methuen, 1971.
114. Price-Williams, D. A study concerning concepts of conservation of quantity among primitive children. *Acta Psychologica*, 1961, **18**, 297–305.
115. Price-Williams, D. Abstract and concrete modes of classification in a primitive society. *British Journal of Educational Psychology*, 1962, **32**, 50–61.
116. Voyat, G., & Silk, S. Cross-cultural study of cognitive development on the Pine Ridge Indian Reservation. *Pine Ridge Reservation Bulletin*, January 1970, **11**, 50–73.
117. Opper, S. A study of the intellectual development of Thai urban and rural children. Unpublished Ph.D. dissertation. Cornell University, 1971.
118. Heron, A., & Simonsson, M. Weight conservation in Zambian children. *International Journal of Psychology*, 1969, **4**, 281–292.
119. Bovet, M. Cognitive processes among illiterate children and adults. In J. Berry and P. Dasen (Eds.), *Culture and cognition: Readings in cross cultural psychology*. London: Methuen, 1974.
120. Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M. Skill and conservation. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 769.
121. Adjei, E. A cross cultural investigation of Piaget's organism-environment interaction hypothesis. In P. Dasen & G. Seagrin (Eds.), *Inventory of cross cultural Piagetian research*, London: Methuen, 1973.
122. Kagan, S. Field dependence and conformity of rural Mexican and urban Anglo-American children. *Child Development*, 1974, **45**, 765–771.
123. Hudson, W. Pictorial depth perception in subcultural groups in Africa. *Journal of Social Psychology*, 1960, **52**, 183–208.
124. Hudson, W. Pictorial depth perception and educational adaptation in Africa. *Psychologica Africana*, 1962, **9**, 226–239.
125. Jahoda, G., & McGurk, H. Pictorial depth perception: A developmental study. *British Journal of Psychology*, 1974, **65**, 141–149.
126. McGurk, H., & Jahoda, G. The development of pictorial depth perception: The role of figural elevation. *British Journal of Psychology*, 1974, **65**, 367–376.
127. McGurk, H., & Jahoda, G. Pictorial depth perception by children in Scotland and Ghana. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1975, **6**, 279–295.
128. Kolb, D. A. Achievement motivation training in underachieving high school boys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 783–792, 301–304.
129. Waber, D. P. Sex differences in cognition: A function of maturation rate? *Science*, 1976, **192**, 572–573.
130. Banks, W. C. White preference in blacks: A paradigm in search of a phenomenon. *Psychological Bulletin*, 1976, **83**, 1179–1186.



الفصل الرابـع عشر

النمو الشاذ في مرحلـة الطفولة المتوسطة

ـ ضروب العجز عن التعلم :

ـ آثار الخلل الاصغر لوظائف الدماغ على التعلم المدرسي

ـ الأثر النفسي لضروب العجز عن التعلم .

ـ المعـالجـة .

ـ الخوف المرضي من المدرسة :

ـ أصول الخوف المرضي من المدرسة .

ـ التعرف على خطورة الخوف المرضي من المدرسة .

ـ المعـالجـة .

ـ العصابات الاخـرى :

ـ الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض .

ـ الاكتئـاب .

ـ اضطرابات العـادة .

ـ اضطرابات السلوك .

ـ المعـالجـة .

ـ مقال : اولويات في خدمات الصحة النفسية للأطفـال .

ـ الخـلاصـة :

ـ المـراجـع :

الفصل الرابــع عشر

النمو الشاذ في مرحلــة الطفولة المتوسطة

تصبح النماذج الاصلية للسلوك السوي متزايدة التعقيد والتنوع خلال سنوات المدرسة الابتدائية كما تدل الفصول الثلاثة السابقة كذلك تفعل ضروب النمو الشاذ . فالتخلف العقلي ، وفصام الطفولة يستمران الى أن يصبحا اكثر شكلين للعجز النفسي ذوي دلالة ، وكلاهما يحتمل ان يصبحا ظاهرين اكثر . وكما أشرنا لتونا ، فإن كثيراً من الأطفــال المتخلفين لا تتبين هويتهم حتى يدخلوا المدرسة ، ويبدأوا بالتأخر في دراساتهم . وكما هو الأمــر في حالة فصــام الطفولة ، فإن المعلمين والراشدين الآخرين يمكن أن يكونوا اول مــن يتعرف على الاضطراب النفسي حيث كان الآباء عاجزين أو لا يريدون رؤيته .

ويجلب الدخول الى المدرسة أيضاً شكلين جديدين من الاضطراب النفسي :

اولاً : النماذج الاصلية للخلل الأصغر لوظائف الدماغ يمكن أن تقود الى ضروب متنوعة من العجــز عن التعلم تتدخــل في التحصيل المدرســي .

ثانياً : يمكن ان يصاب الأطفال بالخوف المرضي من المدرسة ، وهو عجز نفسي عن الدوام على المدرسة بسبب مخاوف ترتبط بالوجود هناك .

إن الخوف المرضي من المدرسة هو واحد من عدد من الاضطرابات العصابية التي يمكن أن تبرز خلال الطفولة المتوسطة . وخلافاً لمعظم

مشكلات السلوك في الطفولة الأولى ، وسنوات ما قبل المدرسة تتسبب الاضطرابات العصابية بشكل رئيس عن طريق خبرات الاطفال النفسية الاجتماعية ، وليس عن طريق ضروب العجز البيولوجي . وبالاضافة الى الخوف المرضي من المدرسة فسوف نناقش في هذا الفصل الاضطرابات النفسية الاجتماعية الرئيسة الأخرى وهي الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب ، واضطرابات العادة ، واضطراب السلوك .

العجز عن التعلم :

بالرغم ان مشكلات التعلم في المدرسة يرجح ان تعزى الى المواهب العقلية المحدودة فإن عدداً لا بأس به من الأطفال يملكون ذكاءً متوسطاً او فوق المتوسط يفشلون في تحصيل درجات تتناسب مع مقدرتهم العقلية ، ويقدر ان نسبة تعادل ٢٥ ٪ من اطفال المدرسة متدنى التحصيل بهذه الطريقة (١) واكثر من ذلك ، فإن بين الأطفال الذين يُرَوْن في العيادات الطبية النفسية يوجد بين ﴿الى﴾ هؤلاء موجودين فيها بسبب المشكلات المدرسية . ولدى كثير غيرهم اعراض ثانوية لمثل هذه المشكلات(١ ـ ٢) .

وتنبع الأعراض الثانوية لصعوبة التعلم من المرض الجسدي الذي يستنفد طاقة الطفل أو تمنعه من الدوام المنتظم على المدرسة ، كما يمكن ان تعزى ايضاً الى اي اضطراب نفسي اجتماعي فادح يضعف قدرة الطفل على التكيف مع المدرسة ، والبيت ، والأوساط الاجتماعية . وعندما يبرز تدنى التحصيل الدراسي كمشكلة رئيسة بحق ، فإنه يمكن مع ذلك ، تتبعها عادة في واحد من اسباب ثلاثة هي : الخلل الأصغر لوظائف الدماغ ، والانقطاع الاجتماعي الثقافي بين المدرسة والبيت أو الحي ، اما الصراعات العصابية النوعية حول التعلم المدرسي فتعزى عادة الى النماذج الاصلية غير التكيفية للتفاعل الأسري .

وكل من هذه العوامل يمكن أن يكون تبعاً لصعوبة دراسية من الصف الأول وحتى الجامعة . وما دامت المحددات الاجتماعية الثقافية والعصابية لتدني التحصيل تصبح أكثر ظهوراً خلال المراهقة فإن هذه المحددات سوف تناقش لدى دراسة المراهقة : هنا سوف نركز على مشكلات التعلم التي تبدو مرتبطة بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ ما دامت هذه يغلب أن تظهر باكراً في حياة الطفل المدرسية .

ومن المهم أن نلاحظ ، وقبل الدخول الى هذا البحث أن مصطلح **العجز عن التعلم** لا يشير الى نموذج أصلي وحيد للنمو الشاذ . ففي المدرسة ذات الصفوف الخاصة للأطفال العاجزين عن التعلم ، وأحياناً عندما يلفت انتباه الجمهور الى حاجات هؤلاء الأطفال فإن اسم « عاجز عن التعلم » إنما يستخدم كما لو كانت المجموعة متجانسة . في الواقع إن هذه التسمية تنطبق على أطفال ذوي ضروب متنوعة من تدني التحصيل الدراسي ، وما دام هؤلاء الأطفال يشكلون جماعة غير متجانسة فإن برامج التربية والعلاج الخاصة بهم تتطلب تمييزاً يكافىء مصدر صعوباتهم(٤ ـ ٦) .

ويجب أن تتخذ رعاية خاصة لا لتعادل العجز عن التعلم فقط في حالة الخلل الأصغر لوظائف الدماغ . فالعجز عن التعلم يمكن أن يعود إلى العاهات الانفعالية ، أو الاجتماعية الثقافية بدون أي خلل أصغر لوظائف الدماغ ، وبعض المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ لاتكون لديهم أية صعوبات تعلم(٧) . ومن ناحية أخرى ، فإن نصف أو ثلثي المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ يصابون بشكل ما من العجز عن التعلم ، ويكون الخلل الأصغر لوظائف الدماغ السبب الأكثر شيوعاً لمشكلات التعلم المدرسي لدى أطفال ذوي ذكاء مناسب(٨ ـ ١١) .

آثار الخلل الأصغر لوظائف الدماغ على التعلم المدرسي : وكما ناقشنا في الفصل الثاني عشر فإن ضروب العجز الإدراكي ـ المعرفي

المرتبط بالخلل الاصغر لوظائف الدماغ تتدخــل في التعلــم المدرسـي بطريقتين :

١ – نظراً لأن الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ لايهدأون ، وهم مشتتوا الانتباه فلديهم صعوبة في الانتباه إلى معلمهم ، وإلى تعييناتهم . فيستوعبون اقل من الأطفال الآخرين من المناقشات الجماعية ، ويكتسبون أقل من الدراسة الفردية . فهم بطيئون في انجاز وظائفهم واوراق اختباراتهم ، ويفشلون غالباً في تذكـر التوجيهـات واتباعهـا(١٢ ـ ١٦) .

٢ – إن الخلل الأصغر لوظائف الدماغ يضعف عادة وظيفة او اكثر من الوظائف الذهنية اللازمة لاتقان بعض المهارات الأساسية والمواد الدراسية . وتشمل هذه القدرة على التنسيق بين الوظائف الادراكية والحركية (وهذا مطلوب على سبيل المثال في جميع العاب المتاهة والقيام برسم الاشكال الهندسية) ، والاحساس بالعلاقات المكانية اللازم للتمييز بين اليسار واليمين والشمال والجنوب ، ودمج المعطيات الحسية اللازم للتمكن من التعرف على أن كلمة مقالة تماثل الكلمة المكتوبة ذاتهـا) ، والقدرة على فهم المقالة بانها الكلمة والكلام بوضوح ، والقـدرة على التذكر المكافيء(١٧ ـ ٢٦) . ولأن الأطفال المصابين بالخلل الاصغر لوظائف الدماغ ضعفاء في هذه الوظائف ، فهم غالباً مايتخلفون عن رفاق صفهم في المهارات اللغوية الاساسية كالقراءة والكتابة . والأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ يعانون عادة فيما بعد في المدرسـة الابتدائيـة وما بعدها من صعوبة في مادة او اكثر من مجال معرفي معين .

مشكلات القراءة والكتابة : ربما كانت مشكلات القراءة (كضعف المقدرة على القراءة حسب مستوى القدرة العقلية للفرد) اقسى انواع العجز عن التعلم الاكثر شيوعاً .

الجدول رقم ١٤/١

أخطاء القراءة الشائعة لدى الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ ولديهم الضعف في القراءة Dyslexia .

الخطأ	الكلمة المطبوعة	ماذا يقرا الطفل
قلب الكلمة	Saw	was
نقل حروف ضمن الكلمة	its	sit
خلط الحروف القابلةللعكس	big	dig
خلط الحروف المتشابهة	how	now
خلط الحروف ذاتالصوت المشابه	Down	town

فلا يفشل جميع الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ في القراءة حسب مقدرتهم . إن القراءة الضعيفة يمكن أن تنجم عن ضعف تعليم القراءة في المدرسة ، ويمكن أن تعكس تباطؤاً مؤقتاً في نضج الطفل المعرفي . ومع ذلك ، فإن مدة الانتباه المحدودة لكثير من الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ تجعلهم معرضين كثيراً لضعف القدرة على القراءة ، ما دامت القدرة على الانتباه إلى الصفحة المطبوعة هي إحدى المهارات الأساسية في القراءة(٣٠ ــ ٣٢) . اضف إلى ذلك ، فإن ضروب الضعف الإدراكي المعرفي في الخلل الأصغر لوظائف الدماغ يمكن أن تعيق الأطفال عن النظر في المادة المكتوبة مع حركات العين الدقيقة من اليسار إلى اليمين في النظر إلى الحروف بشكل صحيح ، وفي تشكيل الحروف في تاليف الكلمات . ونتيجة لذلك يقع الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ في أنواع من أخطاء القراءة المعروضة في الجدول رقم ١٤/١(٢٣ ــ ٢٤) .

للعجز عن القراءة اثر تراكمي سلبي على كل التعلم المدرسي تقريباً . إن معظم المواد الدراسية تتطلب القراءة ، وبعضها يقيس التحصيل بشكل كلي عن طريق مدى قدرة الطالب على القراءة جيداً كميات كبيرة من المادة المكتوبة . ولهذا فإن الضعاف في القراءة يتعثرون في جميع دروسهم ، ودون مساعدة علاجية خاصة فمن الأرجح ان يسقطوا أكثر ويتخلفوا بعيداً عن زملائهم في الصف كل سنة .

وكثير من انواع خلط الحروف وعكسها وتبديلها التي تعيق الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ في القراءة تؤثر في كتابتهم (العجز عن الكتابة) Dysgraphia . وإذا كان لدى هؤلاء الأطفال مشكلات في التوافق الحركي كذلك (كما يفعل كثير من الأطفال المصابين بالخلل الأصغر وظائف الدماغ) ، فانشاؤهم وعملهم الكتابي الآخر (مسائل الرياضيات، رسم الخرائط ، اختبارات التهجئة) يمكن أن تكون مشوشة غير مقبولة او مفهومة حتى عندما ينجح الأطفال في إكمالها .

مشكلات في مجال المواد الدراسية : يجد الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ انهم معاقون في مجال مادة أو اكثر في السنوات اللاحقة من المدرسة الابتدائية والثانوية . فأولئك الذين لديهم مشكلات خطيرة وقرائية مستمرة يرجح أن يحصلوا على درجات متدنية في الانكليزية والدراسات الاجتماعية . ومن ناحية اخرى ، فإن الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ الذين تعلموا القراءة والكتابة بشكل مقبول يمكن ان يحصلوا حتى مستوى الجامعة او بعدها في هذه المواد في حين يحصلون تحصيلاً ضعيفاً في مواد اخرى . مثال ذلك ، يمكن ان تمنعهم القدرة الضعيفة للتفكير المفهومي من التحصيل الجيد في العلوم والرياضيات كما يحصلون في الدراسات الاجتماعية ، حيث يرتبط محتوى المادة ارتباطاً وثيقاً بالخبرة اليومية المشخصة . في الواقع إن العلوم والرياضيات بعد القراءة هما المجالان الأكثر شيوعاً اللذان يحصل فيهما الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ على ادنى الدرجات .

الأثر النفسي للعجز عن التعلم :

كل عجز عن التعلم يحمّل الأطفال وآباءهم جهداً سيكولوجياً. فمنذ دخولهم المدرسة يكون الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ معاقين في جهودهم لتحصيل المهارات وللاحساس بالاتقان اللذين يرقيان بالمبادرة والثقة بالنفس خلال الطفولة المتوسطة . وفي بعض الحالات يمكن أن يكون لدى هؤلاء الأطفال مشكلات انفعالية اذا استجاب آباؤهم سلبياً الى نموهم الحركي البطيء وضبطهم الذاتي المحدود . أما الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ الآخرون الذين ينعمون بتفهم آبائهم ، ودعمهم فانهم ينجحون في سنوات ما قبل المدرسة ولكنهم يواجهون مصاعب بعد ذلك في المدرسة الابتدائية ، عندما يجدون انفسهم عاجزين عن المنافسة مع زملاء صفهم ويدركون قدرتهم الخاصة .

وهذا الضرب من الوعي الذاتي غالباً ما يؤدي بالأطفال العاجزين عن التعلم الى انماء رأي متدن عن انفسهم ، ويصبحون مثبطي العزم بسهولة والاسلوب الذي يعاملهم به الأطفال الآخرون يمكن ان يجعل الأمور اكثر سوءاً . فغالباً ما يكون الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ هدفاً للنكات والمزاح بسبب الأخطاء التي يرتكبونها . مثال ذلك ، الضياع على طريق المدرسة (بسبب ضعف احساسهم بالاتجاه) . ويظهر البحث من قبل (برايان Bryan) وآخرون أن الأطفال العاجزين عن التعلم لا شعبية لهم بين زملاء صفهم وغالباً ما يُرفَضون (بضم الياء وفتح الفاء)(٣،٢٥،٢٧) . ولهذه الأسباب غالباً ما يصبح الأطفال العاجزون عن التعلم قلقين أو مكتئبين بالنسبة للمدرسة ، وقد يلجأون الى ضروب من السلوك العدواني ، أو التهريجي ، والعبودي أو المندفع الذي وصفناه في الفصل الثاني عشر كجهود لنكران ضعفهم الشخصي أو تعويضه .

ان الفشل أو الأداء الضعيف في المدرسة هو صعوبة بالنسبة لمعظم الآباء عليهم تقبلها ، وبخاصة اذا لم يكونوا واعين لاعاقة طفلهم . وقد يستجيب الآباء للمشكلة بأساليب تجعلها أكثر سوءاً أيضاً . فبعض

الآباء يغدون غاضبين أو رافضين ، كما لو كان اللوم يقع على الطفل لاعاقة تعلمه ، وبعضهم يصبح مفرطاً في التسامح والحماية كما لو كانوا قانعين بأن طفلهم لن يتمكن من العناية بنفسه ابداً ، وآخرون ينكرون الاعاقة ويتهمون الطفل بالكسل أو عدم المحاولةالجادة ، أو يتهمون المدرسة بالتحامل على ولدهم أو لا تقوم بالتعليم بشكل صحيح .

ويمكن أن نعزو جزئياً رد فعل الآباء السلبي على الطفل العاجز عن التعلم الى ما سماه (ماكارتي وماكارتي McCarthy & McCarthy « بطعم العسل »(٢٨) . ان الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ والعاجزين عن التعلم خلافاً للأطفال المتخلفين عقلياً أو المضطربين اضطراباً انفعالياً شديداً ، غالباً ما يبدون ذكاء سوياً بشكل جوهري ، وكثيراً من القدرات العادية (طعم العسل) الذي يجعل من الصعب على الآباء فهم او قبول تدنيهم عن المتوسط في مجالات . وبسبب أنهم قد يتوقعون من طفلهم اكثر مما هو ممكن في الواقع غالباً ما يكون هؤلاء الآباء أكثر خيبة ، واحباطاً عن آباء الأطفال ذوي عاهات أفدح تهديماً والذين يتوقع منهم الأقل .

وتؤكد دراسات الأطفال العاجزين عن التعلم او لديهم مناخاً أقل ملاءمة من الناحية الانفعالية في البيت من الأطفال الأسوياء أو حتى من اشقائهم الأسوياء(٢٢) . ان اتجاهات الآباء السلبية تجعل الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ يشعرون بأنهم اقل كفاية وجدارة مما يودون . ويثبطهم اكثر عن القيام بجهود بناءة للتغلب عن عاهتهم . وكما يمكن توقعه اذن فان الدرجة التي يمكن لهؤلاء الأطفال ان يستفيدوا من اي برنامج علاج تتوقف جزئياً على مدى دعم أسرهم ، وتدل نتائج البحث على أنه بقدر ما يتقبل الآباء ، وبقدر ما يندمجون في برنامج العلاج تكون النتائج أفضل(٢٩ ـ ٤١) .

المعالجـة :

كان يعتقد قبل الستينات على نطاق واسع أن صعوبات التعلم لدى الأطفال الأصحاء جسمياً والأسوياء ذكائياً يعود الى عوائق انفعالية(٤٢) . وكان يعتبر علماء التحليل النفسي هذه العوائق ناجمة عن بعض المظاهر العدوانية او الجنسية في عملية التعلم . مثال ذلك الحصول على معلومات كالنظر في صفحة من كتاب – يمكن أن تفسر كمواجهة فعالة للمحيط وكتعبير عن حب الاستطلاع كليهما معاً . ويمكن أن تنمو مشـكلات التعلم اذا جعل هذا النوع من الفعالية الأطفال بأنهم اكثر عدوانية او أن فضولهم ينطوي على فضول جنسي محرم في البيت. مثال ذلك، طرح كثير من الأسئلة – المحرجة أو رؤية اشياء لا يفترض لهم أن يروها(٤٢–٤٨) .

وعندما تفسر مشكلات التعلم على العموم في حدود مثل هذه الفرضيات فان الموصى به عادة هو أن يتلقى الطفل العاجز عن التعلم علاجاً نفسياً مكثفاً . ومع ذلك ، ففي الستينات ، فان بعض المنشورات العلميـة الهامة(٤٩–٥١) ، وجهود رابطة الأطفال المصابين بضروب العجز عن التعلم قد بدات بتوعية المتخصصين بالطفل وعامة الناس بأن الخلل الأصغر لوظائف الدماغ غالباً ما يسبب صعوبة التعلم . ونسلم الآن ، بوجـه عام ، بأن العلاج النفسي لا يمكن الاعتماد عليه حصراً في معالجة الأطفال العاجزين عن التعلم . ما دامت الأخيلة الجنسية والعدوانية نادراً ما تكون السبب الوحيد لتدني تحصيلهم الدراسي(٥–٥٢) .

والبحث في صعوبات التعلم للأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ قد استثارت عدداً من المقاربات العلاجية الجديدة . وكما اشرنا في الفصل العاشر يتطلب هؤلاء الأطفال عادة برنامجاً متعدد الأوجـه الذي يمزج العلاج النفسي ، واستشارة الابويين ، والمداواة ، والتخطيط التربوي . وما دامت الأوجه الثلاثة الأولى قد نوقشت في الفصل السابق فسوف نلتفت الآن الى التخطيط التربوي .

ويعتقد بعض المربين المتخصصين في التربية الخاصة ان السبب الرئيس للصعوبة لدى الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ في المدرسة هو بسبب اعاقتهم الادراكية الحركية . وتبعاً لذلك يبرز هؤلاء المربون التدريب في المهارات البصرية والحركية . وبدلا من الوجود في الصف النظامي يتلقى الأطفال هذا التدريب في اماكن خاصة تشبه غرفة الألعاب وقد رسمت الأعداد ، والحروف ، والأشكال الهندسية على الأرضية والجدران ، وبدلا من المقاعد والكراسي توجد سكك سير وقطع من التجهيزات يعطي الأطفال تدريبات على السير والتوازن لتحسين توافقهم الحركي ، ويتابعون تصاميم تحسين تنظيمهم البصري وينتقلون بشكل ايقاعي الى الموسيقا لتساعدهم على دمج افضل الخبرات الحسية(٥٣) .

ويعتقد مربون متخصصون في التربية الخاصة آخرون ان اللغة هي العائق الأساسي للطفل المصاب بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ في التعلم . والصفوف التي تعكس هذه الفلسفة تستخدم مواد تشجع على الكلام ، والاستماع ، والقراءة وبخاصة الكتب والتسجيلات(٥٤ ــ ٥٥) والمدافعون عن هذه المقاربة يعتقدون ان المهارات اللغوية المحسنة تفيد في خفض او ازالة صعوبات تعلم الطفل مثل اولئك الذين يجيدون التدريب الادراكي الحركي ، يعتقدون ان التحسن في هذه المهارات سوف يكون كافياً لعكس تخلف الطفل المصاب بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ في الصف .

وبالرغم من الوقت او المال اللذين انفقا على تنمية هذه المقاربات في البحث ، يبدو ان المهارة الخاصة ليست مجدية بوجه خاص . ففي المقام الأول يبدو ان التدريب المباشر على مهارة خاصة يعطي نتائج افضل . فقد وجد مثلا ان الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة لانهم لا يستطيعون النظر بسرعة من اليسار الى اليمين . فهم لا يستفيدون اكثر من تعليم القراء العادي من تدريبات مختصرة لتحسين حركات عيونهم(٢٠،٥٦،٥٧).

وفي المقام الثاني : يمكن للأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ أن يكونوا عاجزين عن التعلم بالنسبة لأي سبب من عدد من الأسباب يمكن أن يكون بعضهم معاقاً بصرياً ، وآخرون معاقون لغوياً ، وآخرون مفرطو نشاط دون إعاقات بصرية أو لغوية . ومن الواضح ان طريقة العلاج المصممة لتصحيح إعاقة خاصة لا يكون الطفل مصاباً بها لا تفيده، وبدلاً من ذلك ينبغي انتقاء طريقة العلاج لمواجهة حاجات خاصة لطفل واحد(٥٨ ــ ٥٩) .

وفي المقام الثالث : وبسبب ان ضروب العجز عن التعلم تراكمية فقد يكون التدريب على مهارة خاصة دون فائدة تذكر او متاخراً جداً ليفعل شيئاً . إن المتخلفين في القراءة الذين تاخروا في مجالات مواد عديدة يحتاجون الى مساعدة للحاق برفاقهم ، ولو تحسنت قراءتهم . اضف الى ذلك ، فإن المهارات التي تحسنت لا تغير بالضرورة اتجاهات الطفل العاجز عن التعلم السلبية الذاتية النموذجية والتثبيط إزاء المدرسة ، وما لم يولَ انتباه الى جميع مظاهر التكيف المدرسي للطفل ــ دراسياً وانفعالياً ــ فمن غير المرجح أن يتغلب على عجزه عن التعلم .

ومن اجل هذه الأسباب فإن الميل الشائع في العمل مع الأطفال هو إزاء ما يسمى بالمقاربة النفسية التربوية . وهذه المقاربة تبدأ بتقويم تشخيصي لسبب وجود صعوبات تعلم ، وما هو الأفضل الذي يفيد حاجاتهم . وبالتالي فإن مواجهة هذه الحاجات بالنسبة لتدريب المهارة، والاشراف على بعض مجالات المواد الدراسية ، وبرامج تحسين عادات الدراسة أو الضبط الذاتي ، وجهود زيادة التقدير الذاتي ، واي شيء آخر يواجه من قبل المشاورين النفسانيين ، أو المتخصصين الذين يعملون مع معلم صف نظامي وينفقون وقتاً مع الأطفال ، ولكنهم لا ينقلونهم كلياً من صفهم النظامي . وهذه المقاربة تستخدم كل المعرفة المتوافرة بما يساعد الأطفال الأفراد دون فرض اية فلسفة خاصة للمعالجة عليهم(٦٠ ــ ٦٢) .

والمقاربة النفسية التربوية تستخدم طرائق معالجة معرفية وسلوكية ايضاً . وتركز المناهج المعرفية على الأطفال العاجزين عن التعلم بعض طرائق التفكير ، أو الحديث مع انفسهم حول المهمات الدراسية التي تساعد على الحفاظ على انتباههم . واحد مثل هذه التقنيات التي طورها (دوغلاس) تشجع الأطفال المفرطي النشاط على استخدام أوامر لفظية موجهة ذاتياً (« قف » ، « انظر » ، « استمع ») ليساعدوا انفسهم على العمل بشكل مقصود في مهمات وبذلك يتجنبون اخطاء التسرع(٦٣) . ويستفيد الأطفال ايضاً من إعطائهم استراتيجيات اخرى يستطيعون تكرارها لأنفسهم . مثال ذلك (إعمل على مسألة واحدة في كل مرة) ، أو يعرض عليهم افلاماً عن اطفال آخرين يعملون في مهمات بأسلوب تأملي بعناية(٦٤ ـــ ٦٨) .

وتقدم المناهج السلوكية ضروباً مختلفة من المكافآت للأطفال العاجزين عن التعلم لتشجيعهم على الانتباه وتثبيط الفاعليات الملهية في الصف . وقد وجد ان طرائق بسيطة من مثل اعطاء الأطفال قطعة سكر على ادائهم الجيد لمهمة ما طريقة مؤثرة بقوة في الوضعيات التجريبية لجعلهم يؤدون اداء افضل(٦٩) . وقد جرب (اوليري O'Leary) وزملاؤه برنامجاً لإدارة صف كامل استخدمت فيها مبادىء التعزيز لمساعدة الأطفال العاجزين عن التعلم . وفي احدى دراساتهم كافات معلمة الصف الثاني تلامذتها بنجوم في فترة بعد الظهر على سلوكهم الملائم (كما هو معرّف بوضوح) ثم اعطت قطعة حلوى في نهاية كل اسبوع الى الطفل الذي حصل على معظم النجوم .

وكان هناك تناقص ملحوظ في السلوك المعرقل لدى سبعة أطفال كانوا يعتبرون مصابين بفرط النشاط ، خلال الفترة التي كانت تقدم فيها المكافاة بالنجوم والحلوى . ومع ذلك ، فإن هؤلاء الاطفال قد تحسن سلوكهم خلال فترات بعد الظهر فقط (عندما كان برنامج المكافاة قائماً) واستمروا في ان يكونوا مثيري فوضى في فترات الصباح . وعلى ذلك يبدو ان مثل هذه البرامج للادارة أن تدمج كمظهر نظامي مستمر

الصف ، ولا يمكن أن نتوقع من تطبيق محدود ان يحدث نتائج عامة أو دائمة(٧٠ ــ ٧٢) .

الخوف المرضي من المدرسة :

الخوف المرضي من المدرسة هو تمنّع او رفض للذهاب الى المدرسة بسبب قلق حاد يعاني منه في الوضع المدرسي . والأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة يعبرون بشكل نمطي عن هذا التمنع على شكل شكاوى جسدية تقنع أبويهم ببقائهم في البيت ، وبخاصة الصداع، والآلام الحشوية ، والغثيان ، والتهاب الحنجرة . وبالرغم من أن مثل هذه الشكاوى مصطنعة فإن الأطفال يعانون عادة من كرب جسدي حقيقي بما في ذلك الألم ، والإسهال ، والاقياء وحتى الحمى . وفي بعض الأحيان ، يقدم الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة عدداً من الانتقادات الى المدرسة كسبب لعدم رغبتهم في الدوام إما بالاضافة الى ضروب الاعتلال الجسدي أو بدلاً عنه : كقولهم المعلم بخيل أو غير عادل ؛ العمل ممل أو صعب جداً ، الرحلة في (الباص) الحافلة طويلة جداً ، الأطفال الآخرون غير ودودين وغير ذلك .

وسواء تم التعبير بالشكاوى الجسدية او بانتقاد المدرسة فإنه لا يمكن تجاهل جزع هؤلاء الأطفال أو كبته . إن توقع الذهاب الى المدرسة يملؤهم بالهلع بحيث إذا اجبروا على الذهاب رغم شكواهم فإنهم غالباً ما يغدون مرضى أو جزعين في الصف ــ كالاقياء ، والبكاء ، والرجاء بالأذن لهم ويجب أن يرسلوا الى البيت .

ومع ذلك فإن ملاحظات الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة يجعل من الواضح انه لا الانزعاج الجسدي ولا الشكاوى الأخرى يمكن أن تؤخذ على ظاهرها . إذ تبدو الأعراض الجسدية عادة في الصباح عندما يستيقظون . وتختفي في لحظات بعد اتخاذ قرار بعدم وجوب

دوامهم على المدرسة في ذلك اليوم . وإذا اقترح ذهابهم الى المدرسة بعد الظهر عادت الأعراض ثانية بسرعة . وإذا سمح لهم بالبقاء في البيت ليوم واحد ، فإن الاعراض تعود في صباح اليوم التالي . وإذا قرر الأبوان عندئذ نسيان المدرسة لما تبقى من الاسبوع . فإن طفلهم يظل في صحة ومعنويات جيدة (وبخاصة إذا وجدت مناشط يستمتع بها في نهاية الأسبوع) حتى يوم الاثنين التالي حيث تعود الأوجاع والآلام والشكاوى بقوتها الكاملة .

اما بالنسبة لانتقادات الأطفال للمدرسة فهي تتحول بشكل ثابت الى تبريرات اكثر من أسباب حقيقية لعدم الرغبة في الذهاب . ومحاولة معالجة هذه الشكاوى ، بتغيير معلمهم ، وفي وضعهم في صف أدنى أو اخذهم الى المدرسة بسيارة الأسرة ، او حتى إرسالهم الى مدرسة اخرى لا تجلب معها الا نتائج مؤقتة . فالأطفال يكونون في البداية سعداء ، وراضين ، ويقاربون وضعية المدرسة الجديدة بحماسة ولكن بعد بضعة أيام أو اسابيع ، يعودون الى البيت ثانية مرضى جسدياً ، او يشكون من الوضعية الجديدة ، ويرفضون العودة ، ولهذا فإن الأصل الحقيقي للخوف المرضي من المدرسة لا يكمن في اية شكوى يعرب عنها بل في ضروب قلق مكتوم أو لا شعوري لدى هؤلاء الأطفال حول الدوام على المدرسة(٧٣ ــ ٧٧) .

ومن المهم قبل تفصيل ضروب القلق هذه ان نميز الخوف المرضي من المدرسة من المخاوف الحقيقية من المدرسة ومن الكبل . إن طفلاً هُدِّدَ بالضرب من قبل تلميذ متنمر في المدرسة ، او من يواجه امتحاناً يتوقع أن يخفق فيه يمكن أن يكون خائفاً من الذهاب الى المدرسة . وإذا عرف أن التلميذ المتنمر قد طرد من المدرسة ، أو ان الامتحان قد الغي فإنه سرعان ما يفقد خوفه . ومن ناحية اخرى ، فإن القلق الرهابي يعود الى هموم مبالغ بها تذهب الى ما وراء ما هو ظاهر مباشرة ، ونادراً ما يمكن إزالتها عن طريق اجراء تغييرات سطحية في البيئة .

الكسل يستلزم قراراً شعورياً بالتهرب من المدرسة من اجل شيء آخر اكثر متعة . وبعض الاساليب الاخرى التي يختلف بها الاطفال الكسالى عن الاطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة مدرجة في الجدول رقم (٢/١٤)(٧٨ ــ ٨٠) .

الجدول رقم (٢/١٤) : الفروق بين الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة وبين الأطفال الكسالى .

الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة	الأطفال الكسالى
١ ــ يحب المدرسة .	١ ــ لا يحب المدرسة .
٢ ــ يقوم بعمل متوسط او فوق المتوسط في المدرسة .	٢ ــ عملهم ضعيف في المدرسة.
٣ ــ يهتمون بالتخلف في دراساتهم .	٣ ــ لا يهتمون بدراساتهم .
٤ ــ يعبرون عن حرص لأن يكونوا قادرين على العودة الى المدرسة .	٤ ــ يعبرون عن رغبة في عدم الدوام على المدرسة .
٥ ــ يملكون موافقة آبائهم على وجودهم خارج المدرسة .	٥ ــ يكونون خارج المدرسة دون موافقة آبائهم .
٦ ــ يقضون وقتهم خارج المدرسة في البيت .	٦ ــ يقضون وقتهم خارج المدرسة بعيداً عن البيت .

اصول الخوف المرضي من المدرسة :

يمكن ان يظهر الخوف المرضي من المدرسة في اي وقت خلال سنوات المدرسة . وتختلف ضروب القلق النوعية التي تحدثه مع العمر . فبين

الأطفال الذين يظهرون نزعات للخوف المرضي من المدرسة في السنوات الأولى من المدرسة هناك من ينبع قلقهم عادة من ضروب قلق من الانفصال عن الأم . وبعد ذلك ، وبخاصة في المدرسة الاعدادية والثانوية يغلب ان ينجم الخوف المرضي من المدرسة عن خبرات غير سارة عانى منها اطفالهم في المدرسة .

الانفصال عن الأم :

الأطفال الصغار الذين ينفرون من الذهاب الى المدرسة هم عادة أطفال يبالغ في حمايتهم من قبل امهاتهم . وغالباً لم يعانوا من الانفصال التدريجي عن أمهاتهم عن طريق الدوام على الروضة . وآباؤهم يمكن أن يكونوا يمانعون في تركهم مع المربية . وغالباً ما تنجح هؤلاء الأمهات في تلبية حاجات أطفالهن ورغباتهم ، وبخاصة وسوستهن بأمراض اطفالهن الجسدية ، ويملن الى الشعور بالوحدة والفراغ عندما لا يكون اطفالهن في البيت يتطلبون الانتباه .

وهذا النمط من الأمومة خلال السنوات الأولى تمهد السبيل للأطفال الى إعاقة ذهابهم الى المدرسة ، والى قبول شكاواهم الفوري كسبب كاف للبقاء في البيت والعناية بهم (٨١ ـ ٨٥) . وكما نوهنا في الفصل الثاني عشر يمكن لبعض الأمهات حتى ان يشجعن مباشرة على عدم الدوام عن طريق ايجاد اسباب لإبقاء طفلهن في البيت : كالطقس السيء ، وسعال الطفل الخفيف ، وحاجة الطفل للراحة قبل رحلة الأسرة ، وغير ذلك .

وبالرغم من أن مزيجاً من أم مفرطة في الحماية ، وطفل مبالغ في التبعية لا يؤدي حتماً الى الخوف المرضي من المدرسة ، فإنه يخلق الاستعداد لدى الطفل لأن يرفض الذهاب الى المدرسة استجابة لوضعيات الشدة النفسية المرتبطة بالانفصال . وغالباً ما يقلق الأطفال

المفرطون في تبعيتهم بأن شيئاً سيئاً يمكن أن يحدث لأبويهم عندما لا يكونون في البيت . فإذا اصبح احد الأبوين مريضاً أو وقع له حادث إذا شب حريق او حدثت سرقة في البيت حينما كانوا في المدرسة ،



القلق الشديد من الذهاب الى المدرسة (الخوف المرضي من المدرسة) يعاني منه احياناً اطفال في الصفوف الباكرة افرط في حمايتهم من قبل امهاتهم ولا يستطيعون تحمل انفصالهم عنهن .

فيمكن ان يصبحوا قلقين اشد القلق من ترك أمهم للدوام على المدرسة . وينتقل قلقهم من مصدره الحقيقي (ترك المنزل) الى ما كان شيئاً حيادياً سابقاً (الا وهو المدرسة) .

الخبرات غير السارة في المدرسة :

الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال الاكبر ينزع الى أن يتولد عن خبرات مدرسية غير سارة تقود الصغار المفرطين في تبعيتهم الى أن يفضلوا البقاء آمنين في البيت(٨٦ ـ ٩٠) . والطبيعة الفعلية لهذه الخبرات نادراً ما تكون ظاهرة في الأسباب التي يقدمها الطفل لعدم الرغبة في الذهاب الى المدرسة ، مثال ذلك ، قد تكون شيئاً من المهانة او الاحراج الذي كان شديد الألم بالنسبة لطفل أن يتحدث عنه أو يفكر فيه . فاصبي العاجز رياضياً الذين اهين في درس الرياضة يمكن أن يصاب بالصداع ، أو نوبات الغثيان التي تظهر بشكل ذي دلالة في الأيام التي يكون فيها درس رياضة . وبالمثل فإن بنتاً مبكرة النضج الجسدي عمرها (١٠ أو ١١) سنة التي احرجت فيما يتصل بنمو ثدييها قد لا تكون قادرة على التسامح بأن ينظر اليها من قبل رفاقها في الصف و'هذا قد تصطنع عدة أسباب لماذا يجب عليها أن تبقى في البيت .

دور الاب :

وسواء كان الخوف المرضي من المدرسة يعود الى قلق الانفصال او الى الخبرات غير السارة في المدرسة ، فإن الآباء كالأمهات يقومون بدور فيها . وفي بعض الحالات ، فإن الاب نسخة طبق الأصل عن الام . فهو يغالي في حماية الأطفال ايضاً . ويقتنع بسهولة بتركهم للبقاء في البيت بعيداً عن المدرسة . وفي حالات أخرى ، ينأى بنفسه عن الأسرة ويكون مستغرقاً في مناشطة الخاصة فلا يلقي بالاً لما يجري في البيت . وهذا الابتعاد يشجع اماً مغالية في الحماية ، وطفلاً مفرطاً في التبعية الى الاقتراب أكثر من بعضهما ، وحتى يمكن ان يصبح بقاء الطفل في البيت سراً مكتوماً عن الاب .

الاعتراف بخطورة الخوف المرضي من المدرسة :

بالرغم من الصفات المميزة للنماذج الاصلية لعرض تشكيل التفاعلات الأسرية التي تسود في الخوف المرضي من المدرسة . فهذا الاضطراب غالباً ما يسري غير معترف بوجوده . إن الألم الجسدي الحقيقي لهؤلاء الأطفال وشكاواهم المعقولة في ظاهرها حول المدرسة يخفي قلقهم المرضي حول الذهاب الى المدرسة . وبالرغم من ان حدوث الخوف المرضي من المدرسة لهذا السبب غير واضح فإنه يقدر ان (٥ر١ ٪) من اطفال المدرسة وحتى ٨ ٪ من هؤلاء يرسلون للمعالجة (في الولايات المتحدة (٨٧) . وقد وجد انه ، في حين أن معظم مشكلات التعلم والسلوك في الطفولة المتوسطة تحدث في الأغلب بين الصبيان اكثر من البنات ، فإن الخوف المرضي من المدرسة تحدث بالتساوي لدى الصبيان والبنات مع تفوق خفيف بين البنات(٢،٩١،٩٢) .

لماذا يتساوى البنات أو يتفوقن على الصبيان في حدوث الخوف المرضي من المدرسة ، وهن على العموم اقل عرضة للمشكلات النفسية الأخرى ؟ يمكن ان يكون ذلك بسبب أن البنات ربما كن يمتلكن اكثر من الصبيان نوعاً من العلاقة المبالغة في الحماية والمفرطة في التبعية بين الطفل والأم يسهم في سلوك الخوف المرضي من المدرسة . ومع ذلك فإن الأمر يتطلب بحثاً اكثر حتى نتمكن من توكيد هذه الفرضية او غيرها حول الفروق الجنسية في التعرض للمرض النفسي .

وحتى عندما يكون الخوف المرضي من المدرسة معترفاً به ومحدد الهوية بشكل مناسب ، فإن خطورته الممكنة غالباً ما يغفل عنها . ففي اشكالها المعتدلة يمكن ان تحدث انزعاجاً خفيفاً كألم المعدة مثلاً يأتي ويذهب بسرعة كما في ايام دروس الرياضة المحددة في البرنامج الاسبوعي ، وما ان يصبح نموذجاً أصلياً للغياب عن المدرسة واسخاً حتى يميل الى التكرار بتواتر متزايد مع ذلك ، ولفترات اطول فاطول .

اضف الى ذلك ، ما ان يبدأ الآباء بقبول الاعتلال الجسدي الخفيف كسبب كاف لبقاء الأطفال في البيت حتى يصبح من الصعب عليهم جداً قلب موقفهم ، وبقدر ما ترتفع المعايير التي يضعونها لدرجة مرض الطفل التي يجب أن توجد حتى يتغيب عن المدرسة تزداد شدة الأعراض التي يحتمل أن يصاب بها الطفل .

ولهذا السبب يميز معظم العياديين بين (النمط **الحاد** I) وبين النمط **المزمن** II من الخوف من المدرسة(٩٠،٩٣،٩٤) . فالخوف المرضي الحاد يحدث عادة لدى الطفل الصغير الذي لم يبد من قبل اية مشكلات سلوكية ، ولا يعرقل نموه الاجتماعي خارج المدرسة . وينزع الأطفال المصابون بالخوف المرضي الحاد من المدرسة الى أن يكونوا سعداء مجدين طالما يسمح لهم بالبقاء في البيت . ويستمرون بالاستمتاع بالصداقات ومناشط زمرة الاتراب ، وقد يقومون بدراساتهم إذا كان معلموهم راغبين بإرسال واجباتهم الى البيت .

ويحدث الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال الكبار ذوي تاريخ من المشكلات السلوكية (بما في ذلك الخوف المرضي الحاد من المدرسة) ويكون البقاء خارج المدرسة بالنسبة لهم إحدى صعوبات التكيف المتعددة . والمصابون بالخوف المرضي من المدرسة ينزعون إلى الانسحاب من الفعاليات الفكرية والاجتماعية بوجه عام ، إنهم يتسكعون حول البيت دون انجاز اي شيء (خلافاً لأولئك المصابين بالخوف المرضي الحاد من المدرسة الذين يمكن أن يدرسوا بجد ويتابعوا هوايات) ، وهم يقطعون صلتهم عادة بأصدقائهم . وقد سمى (كوليدج Coolidge وزملاؤه بجدارة الخوف المرضي الحاد من المدرسة « ازمة عصابية » ، وعلى الخوف المرضي المزمن (طريقة في الحياة)(٩٥) .

وليس من الصعب ان نرى كيف ان الخوف المرضي من المدرسة المتكرر والمتطاول يمكن ان يعرقل النمو السوي للشخصية . فالأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة المحميون في البيت يتخلفون وراء

'ترابهم في تعلم الاعتماد على الذات فعزلهم عن التفاعل اليومي مع رفاق صفهم يحرمهم من فرص تحسين المهارات الاجتماعية ، وتنمية حس الانتماء ، ولغيابهم عن المدرسة فإنهم يتخلفون في نهاية الأمر فيدراساتهم ويعانون من الفشل الدراسي الذي يخفض من تقديرهم لذاتهم .

ولهذا فإن الخوف المرضي من المدرسة المستمر الذي يمر دون التعرف عليه أو دون معالجة له نتائج مؤسفة . إنها في الواقع اكثر تنبؤاً بالمشكلات النفسية في سن الرشد من الاضطرابات العصابية يحتمل أن يكون لديهم مشكلات نفسية أكثر من الراشدين ، ولكن أكثرهم لا يكون لديهم مشكلات(٩٦ ــ ١٠١) . والخوف المرضي المزمن من المدرسة ، من ناحية اخرى ، غالباً مايؤدي إلى تكيف ضعيف في جميع المواقف المتعلقة بالعمل التي تتطلب قدراً من الاستقلال والاعتماد على النفس(١٠٢).

المعالجة : ونظراً للنتائج البعيدة المدى للتغيب الطويل عن المدرسة ، تهدف المعالجة عادة إلى إعادة هؤلاء الأطفال إلى إعادة هؤلاء الأطفال الى المدرسة بأسرع ما يمكن(١٠٣) . ومع ذلك ، يختلف العياديون النفسانيون فيما يعنونه بكلمة (أسرع) . يوصي بعضهم بان يخضع الأطفال للعلاج النفسي لمساعدتهم في كشف قلقهم من وجودهم في المدرسة وحله قبل محاولة العودة . وفي هذه المقاربة ، تعتبر العودة إلى المدرسة خلال فترة تتراوح بين ٦ ــ ١٢ شهراً من بداية المعالجة نتيجة ناجحة(٧٧،٨٩،١٠٤) . ومع ذلك ، يعتقد عياديون آخرون بقوة ان ابقاء الطفل خارج المدرسة من أجل المعالجة النفسية يعزز اعراض التغيب ويؤخر الشفاء فقط . ومن وجهة النظر هذه يتطلب الخوف المرضي من المدرسة مقاربة «الأزمة» أو « الاسعاف الأولى » التي يعاد فيها ترسيخ حد ادنى من الدوام على الأقل كاولوية اولى للعلاج ، ويأتي العمل على فهم قلق الانفصال او القلق المرتبط بالمدرسة بعد ذلك(٧٥ــ١٠٥ــ١٠٦) .

وأكثر الأمور أهمية في تخطيط المعالجة هو انتقاء المقاربة التيتلبي افضل تلبية حاجات الفرد الطفل . وإذا أصبح الخوف المرضي من المدرسة مزمناً أي « طريقة حياة » فإن معالجة نفسية ربما وجب أن تسبق العودة إلى المدرسة . وإلا فإن العودة الاجبارية إلى المدرسة ربما سببت الطفل أن يصبح أكثر انزعاجاً في المدرسة من قبل ، ويكون عمله الدراسي ضعيفاً . ومن ناحية أخرى ، إذا كان الخوف المرضي من المدرسة حاداً ، فيمكن أن يستفيد الأطفال من المحاولات القوية لإعادتهم إلى المدرسة قبل أن يصبحوا وقد اعتادوا كثيراً على البقاء في البيت (٧٥ ـ ١٠٧ ـ ١٠٩) .

إن مساعدة الأطفال المصابين بالخوف المرضي الحاد من المدرسة بالبقاء في المدرسة والسيطرة على قلقهم غالباً ماترهق براعة المعالج النفسي . وقد تحققت النتائج الجيدة بطرائق سلوكية مبتكرةكالتمرينات التدريبية النوعية لمساعدة الأطفال على الشعور بقلق أقل في الصف ، واعادة إدخال الأطفال إلى المدرسة تدريجياً كدوامهم ساعة واحدة في اليوم في البداية، ثم نصف يوم، ثم يوم كامل، والطلب إلى أمهات الأطفال الذهاب إلى المدرسة معهم ، وربما حتىٰ الجلوس معهم مدة في صفوفهم، ثم تركهم تدريجياً عندما يبدأ الأطفال يشعرون بالراحة أكثر ، وتعليم الآباء تجنب أنواع سلوك الحماية الزائدة التي تشجع على التغيب عن المدرسة(١١٠ ـ ١١٢) .

لأن برامج المعالجة التي تمتزج بين مساعدة الأطفال على فهم لماذا هم قلقون من المدرسة مع ابقائهم في الصف انما هي برامج ناجحة جداً فمثل هذه البرامج يمكن ان تساعد أكثر من ٧٠٪ من الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة على العودة الى المدرسة بشكل مريح في أي مكان خلال مدة تتراوح بين بضعة أيام الى بضعة أشهر . ومع ذلك ، وبالحفاظ على الفروق بين الخوف المرضي الحاد وبين المزمن من المدرسة فان لدى الأطفال الصغار أمل أفضل بالتحسن من الأطفال الكبار بوجه

عام . إن ٩٠٪ من الأطفال في سن العاشرة أو أصغر قد شفوا من الخوف المرضي من المدرسة بالدراسات العالجة المتنوعة ، في حين أن معدل أولئك الذين كانوا في سن الحادية عشرة أو اكبر من ذلك لم تتجاوز نسبتهم ٥٠٪ (٩٢،٩٤،١١٢،١١٥) .

العصابات الأخرى :

ان تشكل العصابات عملية معقدة تتطلب مستوى أعلى من تنظيم الشخصية وتميزها أكثر من معظم ما يحققه أطفال ما قبل المدرسة . ولهذا لا يبدأ الأطفال بعرض اضطرابات متنوعة من الاضطرابات العصابية الخفية حتى سنوات المدرسة الابتدائية . ويتضمن ظهور رد الفعل العصابي تسلسل الخطوتين التاليتين : **الأولى** : يوجد صراع نفسي داخلي أو هم يسبب قلقاً حاداً لا يحتمل . **والثانية** توجد جهود لمواجهة القلق الذي تخفضه أو تموهه ، ولكنها تحدث نموذجاً أصلياً لسلوك سيء التكيف خلال العملية(٩١-١١٦-١١٨) .

ان مقدمة تشكل العرض العصابي تبدو احياناً في سلوك أطفال ما قبل المدرسة الذين هم متوترون توتراً غير عادي أو قلقون . والدلائل الرئيسة للتوتر النفسي لدى الأطفال الصغار يشمل النزق ، والبكاء المتواصل ، ورفض الطعام أو عدم القدرة على الاحتفاظ بالطعام ، وصعوبة النوم ، والكوابيس المتواترة ، وانواع من المخاوف المرضية المؤقتة ، والافعال الطقوسية التي وصفناها في الفصل العاشر(١١٩) . ان أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم مثل هذه الأعراض يتخوفون على سلامتهم الجسدية ، وعلى ما اذا كانت حاجاتهم الاساسية سوف تلبى ومع ذلك ، فان قدراتهم المعرفية لم تنم بعد نمواً كافياً حتى يعانوا انماطاً من الصراع الداخلي الذي يولد رد فعل عصابي حقيقي .

والمثال الاوضح لردود الفعل العصابية الحقيقية التي تبدأ بالظهور خلال الطفولة المتوسطة هو النموذج الاصلي للخوف المرضي من المدرسة

الذي درسناه تواً . وفي الخوف المرضي من المدرسة يكون الصراع بين الرغبة في الذهاب الى المدرسة (وبذلك يستمر مع التعلم وفعاليات زمرة الاتراب) ، وبين الرغبة في البقاء في البيت (وبذلك يتجنب الانفصال عن الأم او موقفاً يثير القلق في المدرسة) . ان شكاوى الاطفال الجسدية تبقيهم في البيت ، وتحل صراعهم ، او يخرج الأمر من يدهم ، بسبب ان مرضهم يحول دون ذهابهم الى المدرسة على اية حال . وكحل عصابي للصراع ، فان الأعراض السيئة التكيف تسبب ألماً جسدياً ، وتتدخل بالعمل المدرسي وبمشاركة زمرة الاتراب . يضاف الى ذلك ، ان الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة يرجح ان يعانوا من الشعور بالعار لانهم لا يعملون ما يجب عليهم عمله (اي الذهاب الى المدرسة) ، والشعور بالاثم من فعل شيء لا ينبغي لهم (اي جعل آبائهم تعساء) .

لقد ناقشنا الخوف المرضي من المدرسة مطولا لسببين : **الأول** : لانه مثال ممتاز لعملية تكون العرض العصابي لدى اطفال المدرسة . **والثاني** : لانه يعرقل مباشرة وبشكل خطر اكثر من اي عصاب آخر مهمتين نمائيتين للطفولة المتوسطة ــ الدخول الى المدرسة ، والتحول من التوجه الرئيس من قبل الأبوين الى التوجه الرئيس بعلاقات الأتراب البينية . وسوف ندرس لاحقاً خمسة عصابات شائعة في الطفولة المتوسطة : الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب ، واضطراب العادة ، واضطرابات التصرف .

الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض :

ان الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض شكلان من السلوك العصابي مرتبطان ارتباطاً وثيقاً يتحول فيهما القلق الى اعراض جسدية او اهتمام مفرط بالوظائف الجسدية . والأعراض التحويلية هي ضروب عجز حسي او حركي يظهر دون سبب عضوي ، في اشكال من الالم ، والتنميل ، وفقدان السيطرة على العضلات في جزء واحد او أكثر من

اجزاء الجسم . وقد عرفت ردود الفعل التحويلية بانها تؤثر في الواقع في كل جهاز في الجسم ، وتحدث حتى العمى ، ونوبات الاغماء ، والشلل لدى اناس في صحة جسمية تامة(١٢٠ـ١٢٥) .

واحـد الأعراض التحويلية هـو (العرات Tics) وهي حركات عضلية متكررة ولا إرادية تكون عادة في الوجه ، والرأس ، والرقبة . وحركات العرة تضم بشكل نموذجي رف العين ، وتنظيف الحنجرة ، والتثاؤب ، ومد الرقبة ، وهز الرأس . وفي بعض الحالات يمكن أن ترد حركات العرة الى الاضطراب العصبي أو الى التململ أو القلق . وينبغي أن تميز هذه العرات عن العرات التي تظهر على أساس من التحويل العصابي . وتلاحظ خط العرات لدى ١٢٪ من الأطفال بين السادسة والثانية عشرة من العمر . ومعظمهم يعرضون علامات أخرى على كونهم متوترين أو قلقين . وفي معظم الحالات تختفي هذه العرات الطفولية لوحدها عند بلوغ الأطفال مرحلة المراهقة(١٢٦ـ١٢٩) .

وتوهم المرض هو انشغال بالوظائف الجسدية مع تشكل اعراض تحويلية نوعية أو بدونها . والناس المصابون بتوهم المرض يميلون الى ان يكونوا يحسون بضربات قلوبهم ، وتنفسهم ، وهضمهم ، والعمليات الفيزيولوجية الأخرى ، ويترجمون سريعاً اي عدم انتظام كدليل على المرض . فزكام الأنف الضئيل ، والإسهال الخفيف يقنع المصابين بتوهم المرض بأنهم مصابون بالانفلونزا او بأسوأ من ذلك ، وعندما يصبحون مرضى حقاً فإنهم يبالغون في شدة اعراضهم ويأخذون وقتاً اطول مما يبدو ضرورياً لمغادرة فراش المرض . وحتى عندما لا يستطيعون ايجاد أعراض يقلقون بسببها ، وهذا نادراً ما يحصل ، فإن المصابين بتوهم المرض واثقون من أن ضروب ضعف متنوعة قريبة منهم(١٠٣ـ١٣٢) .

ويعتقد على نطاق واسع بأن الاضطراب التحويلي وتوهم المرض انما هما عصابان للراشدين . والتقارير من عيادات الطب النفسي نادراً ما يسجلونهما بين الأعراض الرئيسة للأطفال العصابيين . ومع ذلك ،

يوجد سبب للتفكير بان هذه الشروط غالبا ما تغفل او يقع خطأ في تشخيصها لدى الأحداث . وفي احدى الدراسات على عينة كبيرة من المرضى في عيادة الطب النفسي للأطفال ، كشف التقويم الدقيق بأن ١٢٪ منهم كان لديهم ردود فعل تحويلية(١٢٢) . واطباء الأطفال الموجهون سلوكيا يؤكدون بان الشكاوى الجسدية والانشغال بها التي يسببها القلق ليست نادرة إطلاقاً بين اطفال في سن المدرسة(١١٦ ــ ١٢٤ ــ ١٢٥) .

تأثير المزاج وبيئة الأسرة :

بالرغم من أن الصراع النفسي الداخلي يقوم بدور دوما في تشكيل الأعراض العصابية ، فإن الظهور الفعلي لعصاب ونوع العصاب الذي يكون عليه ، يتحدد الى حد كبير من قبل مزاج الطفل الأساسي وبيئة الأسرة . وكما نوهنا في الفصل الرابع يختلف الأطفال منذ الولادة في مظاهر عديدة للمزاج . وبعضها اكثر فاعلية من غيرها . بعضهم اكثر حساسية واستجابة للإثارة ، بعضهم مستعد اكثر للتكيف مع المواقف الجديدة ، وبعضهم يمتلكون نماذج اصلية اكثر انتظاما في الطعام والنوم . وتدل الدراسات على أن الأطفال الذين هم مزاجيا إما متطرفين في مستوى الفاعلية العالي أو المتدني ، والحساسية وقابلية التكيف ، وانتظام السلوك هم الذين يرجح أن يصابوا باضطرابات السلوك خلال فترة الطفولة(١٢٦) .

ويمارس وسط الأسرة تأثيراً هاماً على نوع اضطراب السلوك الذي يصاب به الأطفال إذا كان مزاجهم او صراعاتهم السيكولوجية تتعاون لتجعلهم عصابيين ، وبخاصة الاضطراب التحويلي او توهم المرض . والأطفال الذين يصابون بهذه الأعراض يأتون عادة من اسر تهتم كثيراً بالصحة والمرض . وفي مثل هذه الأسر فإن اخف شكوى جسدية تفرض على كل واحد الانتباه والتعاطف الفوريين . ولكل عضو في الأسرة نوعه



هموم مبالغ بها حول الصحة والمرض مع اعتماد مبالغ به على الحبوب والأشربة يمكن أن يتعلمها الأطفال من ملاحظة النماذج الاسرية .

الخاص من الاوجاع . وضروب الحساسية والعجز وما يحرص على خزنه من الأدوية الخاصة . وغالباً ما تعالج محادثات الأسرة حالة آخر ضعف كل واحد منهم . ويكتسب دور المريض كطريقة في الحياة(١١٨ ـــ ١٣٧).

يضاف الى ذلك ، ان معظم الاطفال الذين يصابون بالاضطراب التحويلي وتوهم المرض يندمجون اعراضهم عادة على مثال مرض أحدهم الحقيقي أو المتخيل وثيق الصلة به . والأطفال المصابون بالصداع التحويلي لديهم اب او قريب يعاني من ألم الراس وأولئك الذين لديهم شكاوى حشوية يميلون الى أن يكون لهم اب مصاب بالقرحة ، والزائدة الدودية او ضعف في الهضم . إن النموذج الأصلي لمثل هذه الأسرة جزء من تشكيل العرض التحويلي حيث يتردد العياديون عادة في تشخيص الاضطراب التحويلي ما لم يتمكنوا من تحديد هوية النموذج بالنسبة لاعراض الطفل .

الاكتئاب :

الاكتئاب مظهر مالوف وعام في الخبرة الانسانية . فكل واحد لديه لحظات من الشعور بالحزن ، والتثبيط واللامبالاة ـــ فيظهر العالم مظلماً ، والمستقبل اجرداً ، ولا شيء يولد اهتماماً كثيراً او حماسة . إن الاكتئاب الخفيف او المؤقت انما هو رد فعل طبيعي على الفشل في الحصول على شيء هام ، لكونه قد ارتمى مريضاً او جريحاً ، او يواجه انهيار علاقة شخصية وثيقة . وفي اشكاله المتطرفة اكثر يحتمل أن ينطوي الاكتئاب على ندب او بكاء ، ومشاعر عدم القيمة ، واليأس ، وعلى افكار ثابتة حول محاولات الانتحار ، وعدم القدرة على النوم ، وفقدان الشهية وإحساس غامر بالعطالة . مثل هذه الأعراض، وبخاصة عندما تستمر خارج الحدود المقبولة بالنسبة للموقف الذي سببها لهم في البداية ، تشكل رد فعل مرضي اكتئابي(١٣٨ ـــ ١٤٣) .

والعنصر المشـــترك في المواقف التي تسبب للناس ان يشـــعروا بالاكتئاب هو **الفقدان** فالاكتئاب استجابة للفقدان اكثر ما تظهر عندما يموت المحبوب ، وينتقل بعيداً ، ويرفض عواطف شخص ما ، تاركاً إياه حزيناً على العلاقـــة المفقودة . وابكر نموذج للاكتئاب هـــو تناذرات الانعزال الاجتماعي التي ناقشناها في الفصل السادس ، وفيه يفشل الاطفال في النجاح عندما ينفصلون عن امهاتهم أو آخرين من الذين يتولون رعايتهم بشكل رئيس . والهموم الاخرى ، وضروب التثبيط التي تقود الى الاكتئاب تنطوي بالمثل على نوع من الفقد ، كفقدان لعبة غاليـــة ، وفقدان ترقية مرغوبة ، او فقدان القدرة على العمل بسبب المرض او عاهة جسـدية(١٤٤ ــ ١٤٦) .

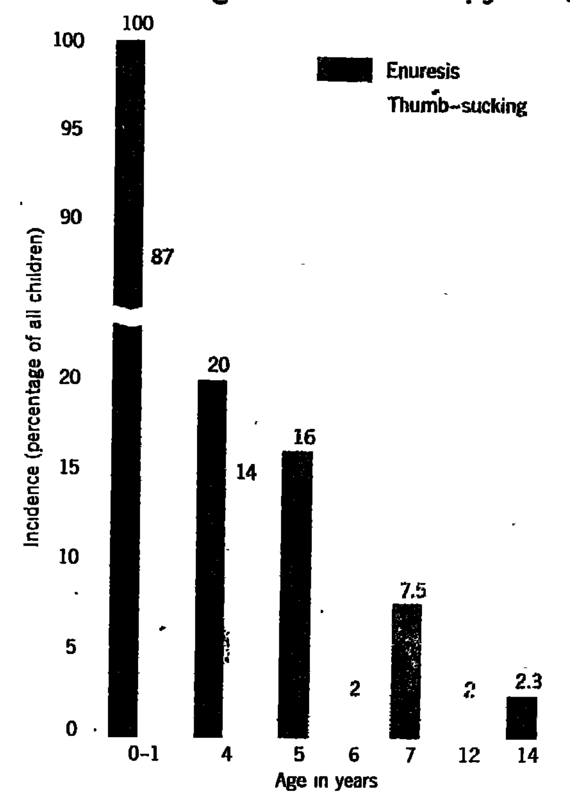
ونظراً لان الاطفال نادراً ما يعرضون المدى الكامل من الاعـــراض الاكتئابية التي نراها لدى الراشدين المكتئبين ، فقد اعتقد ، في احـــد الاوقات ، ان الاحداث الصغار لا يصابون باضطرابات اكتئابية(١٤٧) . وفي الستينات بدأ العياديون النفسانيون ، مع ذلك ، بالاعتراف بان الاطفال يمكن ان يعبروا عن مثل هـــذه الاضطرابات بشكل مختلف عن الراشدين . وبسبب أن أطفال سن المدرسة يعانون من فترة مثيرة ذات آفاق متسعة ، وينزعون على العموم الى المرح والتفاؤل بالمستقبل وهي نزعات نمائية غالباً ما تعاكس اية مشاعر حزن صريحـــة وتثبيط حتى عندما يعاني الأطفال ضروب فقدان تحدث الاكتئاب ، فبدلاً من ذلك ينبثق اكتئابهم في اشـــكال متقنّعـــة (بضم الميم وتشديد النـــون) متنوعـــة(١٤٨ ــ ١٤٩) .

ومثل هذا الاكتئاب **المقنّع** غالباً ما يتجلى بشكل سلوك عدواني : جانح مضاد او معاد للمجتمع يكون فيه التصرف السيء للطفل مدفوعاً عن طريق الحاجة الى تعويض الاحساس بالفقدان ، وبخاصة الظهور المفاجيء لثورات مزاجية لا وصف لها كالقتال ، والسرقة ، او الهرب من المدرسة لدى اطفال سبق ا نكانوا حسني السلوك فإنه يعطي الإشارة الى بدء رد فعل اكتئابي كامن(١٥٠ ــ ١٥٢) . وتصف تقارير إكلينيكية

متزايدة العدد ايضاً ناشئين مثل الراشدين المكتئبين ، حزينين بشكل مكشوف ، متشائمين ، لا مبالين ، ويفكرون حتى بالانتحار . هؤلاء الاطفال الذين يبدون تعساء ويعبرون عن عدم الرضا بنصيبهم من الدنيا ، والذين ينسحبون ولا يملكون اي اهتمام بأية فعاليات ، والذين لديهم مشاعر بأنهم مرفوضون او غير محبوبين ولا يستطيعون أن يرتاحوا عن طريق جهود ترفيههم وتطمينهم(١٥٤ ـ ١٥٨) .

اضطرابات العادة :

اضطرابات العادة سمات عصابية مشتركة مع الاضطرابات العصابية الاخرى تمثل اساليب غير ناضجة في السلوك . وخلافاً للعصابات الاخرى ، فإن اضطرابات العادة لا تنشأ مع ذلك بالضرورة عن صراع



حدوث السلس الليلي ومص الابهام في اعمار مختارة

نفسي . ولو انها يمكن ان تخدم الحاجات النفسية . والاحرى انها تنبع ببساطة كعادات مكتسبة أو نتيجة لنضج فيزيولوجي متأخر ، ويوضح بشكل مناسب سلوكين طفوليين يوضحان اضطرابات العادة وهما سلس البول الليلي (تبليل السرير) ، ومص الابهام .

فسلس البول الليلي امر سوي لدى الاطفال الصغار الذين يبللون فراشهم في الليل من الولادة وحتى سنة أو سنتين من العمر بعد أن ينمو التحكم النهاري بمصراتهم ، وبالرغم من أن معظم الأطفال في الرابعة من عمرهم يتوقفون عن تبليل فراشهم ، فإن عدداً ملموساً منهم يظلون يواصلون فعل ذلك في الطفولة المتوسطة وحتى في المراهقة كما هو موضح في الشكل ١/١٤(١٥٩ ــ ١٦٠) .

وبعض علماء النفس الاكلينيكي يقترحون بان السلس البولي يحدث بين الأطفال الغاضبين من امهاتهم ، والذين يعبرون عن مشاعرهم رمزياً بالتبول على الشراشف ، وبذلك يعطونهـا عمـلاً إضافياً في تغييرهـا وغسلها . وبالرغم من أن مثل هذه الفرضيات النفسية الدينامية تساعد في فهم بعض المشكلات السلوكية مثال ذلك القلق الأساسي للأطفـال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة هو في الانفصال عن امهاتهم ، فإنها لا تذهب بعيداً في شرح السلس البولي الليلي الثابت . ويوحي الدليل المتوافر على ما يبدو بأن السلس البولي الليلي غالباً ما يكون سببه النمو المتأخر للتحكم العصبي العضلي الضروري لمنع البول من الخروج أثناء النوم(١٦١ ــ ١٦٤) . ونتيجة لذلك غالباً ما يختفي مع العمر لدى الأطفال البطيئي النضج بانمائهم تدريجياً هذا التحكم حيث حققه معظم اترابهم في نهاية السنة الرابعة أو الخامسة من العمر .

أما إذا استمر السلس البولي الليلي فإنه يمكن ان يقود الى عـدد من صعوبات التكيف . والآباء الذين ما يزال اطفالهم من سن المدرسة يبللون فراشهم يمكن ان يقلقوا من أن طفلهم مريض أو مضطرب ، وقد

يستاؤون من مشكلات الغسيل التي يسببها الطفل . وأي من ردي الفعل يمكن أ نيقطع العلاقة بين الطفل وابويه بطرائق تسبب مشكلات عائلية . والمصاب بالسلس البولي الليلي يمكن ان يتدخل بعلاقاتهم باترابهم إذا منع الأطفال من الذهاب الى المخيمات الصيفية ، أو البقاء سواد الليل في بيت صديق . وبسبب هذه الأسباب ، واسباب مشابهة يصابون بمشكلات انفعالية أكثر من اترابهم(١٦٥) . ولهذا ، وبالرغم من أن السلس البولي الليلي سيختفي على سبيل الاحتمال من نفسه مع الزمن ومع نضج التحكم بمصراته في نهاية الأمر فإن المعالجة يجب ان تباشر لمحاولة إزالته مبكراً في الطفولة المتوسطة .

وكثير من الاعتبارات ذاتها تنطبق على مص الابهام الذي يحدث عادة لدى الأطفال حوالي السنة الثالثة او الرابعة من العمر دون أية أسباب نفسية معينة أو آثار . ومع ذلك ، فإن مص الابهام كعادة مكتسبة يستمر لدى (٢ ٪) من الأطفال بين السادسة والثانية عشرة . ويمكن ان يؤدي لديهم الى مشكلات سيكولوجية . وغالباً ما ينتقد أطفال المدرسة المصابون بمص الابهام من قبل أهليهم ويؤنبون من قبل معلميهم ، ويضايقهم اترابهم بالسخرية ، وعلى ذلك ، فإن الجهود التي تبذل لمساعدة الأطفال على التخلص من هذه العادة في عمر مبكر أمر مرغوب ، وبخاصة ما دام الأطفال الذين يتغلبون على مص الابهام يظهرون عادة تلاؤماً نفسياً محسناً(١٦٦) .

وقد اثبتت طرائق إشراط متنوعة بانها وسائل مجدية لإزالة اضطرابات العادة . ففي حالة السلس البولي الليلي على سبيل المثال هناك حصيرة خاصة صممت على أن تكون حساسة كهربائياً للرطوبة بحيث ما أن يبدأ الطفل النائم بالتبول حتى تطلق الحصيرة منبهاً يوقظ الطفل . ومع الزمن يصبح الطفل مشرطاً للاستيقاظ لدى الشعور بالحاجة الى التبول ، ولكن قبل أن يقوم بذلك فعلاً بحيث يستطيع



لقد طورت طرائق من قبل علماء نفس لتدريب الأطفال على التوقف عن تبليل الفراش تستخدم الآن وهي أدوات متوافرة تجارياً . والنسخة المرافقـة لهذا الاعـلان التي تظهـر في كاتلوغ سيرز Sears ، وروبك Roebuck لعام ١٩٧٣ تقول إن جرس التنبيه يساعد على حفظ النائم نظيفاً ومرتاحاً اكثر عن طريق إشراطه للتوقف عن تبليل الفراش فينطلق لمنبه لايقاظ النائم عندما ترطب النقاط الأولى شبكة الأغطية .

النهوض والذهاب الى الحمام . وهذه الطريقة البسيطة يمكن ان تساعد ٧٥٪ تقريباً من الأطفال المصابين بالسلس البولي الليلي على تعلم التحكم بمصراتهم بنظام قصير نوعاً ما (١٦٢ ـ ١٦٧ ـ ١٦٨) .

اضطرابات السلوك :

إن الصراعات العصابية في الطفولة المتوسطة غالبـاً ما تتجلى في اضطرابات السلوك بما في ذلك السلوك العدواني والتمردي ، والسرقة ، والنشل ، والسلوك السادي ، وإشعال الحرائق ، والتغيب دون إذن . وفي كل من اضطرابات السلوك هذه يعبر الأطفال من خلال الفعل عن عاطفة أو هم لا يستطيعون الحديث عنه او حله بطريقة اخرى(١٦٩) .

مثال ذلك ، الأطفال الذين يشعرون بالضعف والعجز يمكـن ان يحاولوا الحصول على الطمأنينة عن طريق اذلال الأطفال الأصغر منهم وتعذيب الحيوانات ، والأحداث ذوو ضروب استياء صامتة من آبائهم يمكن أن يسرقوا أو يخربوا بأمل أن يؤخذ آبائهم إلى المحكمة ويحكم عليهم بسبب أفعالهم .

وبالرغم من أن أنواعاً كثيرة من الصراعات العصابية يمكن أن تؤدي الى اضطرابات في السلوك في الطفولة المتوسطة . فإنهم جميعاً ينزعون الى ضم شعور بعدم الاكتفاء او الفقدان . وهذا يساعد في تفسير العلاقة الوثيقة التي لاحظناها قبلاً بين السلوك الجانح والاكتئاب مثال ذلك ، غالباً ما نجد اطفال المدرسة الابتدائية الذيـن يشعلون الحرائق او يسرقون قد عانوا من فقد احد الأبوين بالوفاة أو الطلاق او شكلاً ما من الرفض كإرساله الى مدرسة داخلية أو العيش عند الاقارب (١٥١) .

وبعض المظاهر المميزة لاضطراب السلوك قد وثقت في تقرير هـام وضعه (ڤاندرسول Vandersall وواينر Winer) عن / ٢٠ / حدث من مشعلي الحرائق شوهدوا في عيادة للطب النفسي للأطفـال (١٧٠)



اطفال مدرسة ابتدائية يخربون الأملاك وينخرطون في انواع اخرى من السلوك العدواني والتخريبي والمعادي للمجتمع غالباً ما يعانون من مشاعر كامنه لكونهم ضعفاء غير مكتفين وحيدين وغير محبوبين .

وتسعة عشر من هؤلاء الأطفـال كانوا صبيانا تتراوح اعمارهم بـين (٤ ـ ١١) سنة . ومعظم هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات نفسية تتعلق بالعدوان ، والاندفاع الى السيطرة . اضف الى ذلك فقد بدا معظم يشعرون بعد الكفاية ، مبعدين ووحيدين نتيجة لضروب ففد حقيقية او مدركة لأناس كانوا يعتمدون عليهم في الحنا نوالدعم . وقد لوحظت مشاعر اكتئابية مماثلة في العمل الأكلينيلي لدى مشعلي الحرائق مـن المراهقين ايضا (١٧١) .

ويجب ان نبرز انه حتى عندما تكون اسرهم تعيش معاً تحت سقف واحد . فإن الأطفال المصابين باضطرابات السلوك يعانون عادة من افتقاد مكدر لانتباه الأبوين وحنانهما . وسلوكهم العصابي يخدم غرضين : ـ العودة الى آبائهم عن طريق إحـداث الكدر لهم ، وتعويض الانتباه والحنان اللذين يشعرون بحرمانهم منهما . وهذه الأساليب العصابية في التفكير تبدو من وقت لآخر لدى عدد كبير من الأطفال الذين لم يصابوا باضطراب السلوك كما في اخيلة الأطفال الذين تراودهم فكرة الهرب من البيت . وهم مثل (توم سـوير Tom Sawyer) يفكرون كم سوف تفتقدهم اسرهم عندما يهجرون (وبذلك يحصلون على عقوبتهم العادلة) . وكم هي أسرهم مستعدة للترحيب بعودتهم مع تجديد الحب والتفاني من اجلهم .

واضطرابات السلوك مثل العصابات الاخـرى لا تنجم عن الصراع النفسي فقط بل عن مزاج الطفل ايضاً والمحيط العائلي . فالأطفال الذين ينزعون بطبعهم الى النشاط الجسدي ، واندفاعيون يميلون اكثر الى تصريف صراعاتهم العصابية عن طريق الاضطرابات السلوكية أكثر من كونهم اطفالاً سلبيين نسبياً ومجترين ، ويغلب ان يصابوا بالعصابات التحويلية والخوف المرضي . واما بالنسبة للأسرة ، فإن نمطين من السلوك غالباً ما يقود الى السلوك غير المرغوب فيه اجتماعياً لدى اطفال المدرسة الابتدائية وهما : نمذجة الدور ، والرعاية الضمنية .

ففي نمذجة الدور :

يتخذ الأبوان ، العدوانيان لفظياً أو جسدياً ، ولا يلتفتون الى مشاعر الآخرين وحقوقهم ، كمناذج تؤثر في اطفالهما المصابيين فيتصرفون على منوالهما . ويوجد دليل مقنع بأن افضل منبيء بانخراط الطفل في سلوك مضاد للمجتمع هو ان يكون لديه ابوان أنانيان ، لايراعيان الآخرين ، غير مسؤولين ، واندفاعيان ، وبخاصة الأبوان اللذان يقعان في مشكلات مع القانون(٩٦ ـ ١٧٢) .

الرعاية الضمنية :

(وهي اقل وضوحاً) حيث يشجع الآباء بشكل غير متعمد السلوك الجانح لدى اطفالهم ويعززونه عن طريق توقعه وتأييده ، مع أنهم غيريون بوضوح ، ومطيعون للقانون . ومثل هؤلاء الآباء غير ثابتين في ضبطهم ، يعاقبون اطفالهم في بعض المناسبات وليس في غيرها من أجل سوء التصرف نفسه . ويدّعون اطفالهم يعرفون بأنهم يتوقعون السلوك السيء عادة عن طريق اتهام اولادهم بالأفعال الجانحة قبل ارتكاب اي منها ؛ وعندما يرتكب اولادهم فعلاً جانحاً تتركز عدم موافقتهم على بعض التفاصيل (لماذا اخذت الراديو عندما كان أحدهم في البيت ؟) أكثر مما يركزون على لا أخلاقية الفعل ذاته(١٧٣ ـ ١٧٥) .

المعالجـة :

إن معظم الاضطرابات العصابية في الطفولة المتوسطة مثل الخوف المرضي من المدرسة يمكن معالجتها عادة بشكل فعال بالعلاج النفسي(١٧٦) ، سواء كان العلاج على أساس الفرد ، والاسرة او المجموعة ، فإن معظم الأطفال العصابيين يستطيعون المشاركة بفعالية فيه ويستفيدون بسهولة من العلاج النفسي اكثر من الأطفال المنغلقين على ذواتهم ، والمتخلفين عقلياً ، والفصاميين او المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدمـاغ . باستثناء واحد نوهنا إليه تواً بان الأطفال المصابين باضطراب العادات يستفيدون غالباً من طرائق العلاج البسيط بدون العلاج النفسي .

والأطفـــال المصابون باضطرابات السلوك غالباً ما يشكلون استثناء ثانياً من حيث ان السلوك المعادي للمجتمع الثابت يصعب تغييره . وتفيد عيادات توجيه الطفل عامة بأن ⅔ من المرضى يتحسنون ، ويميل الثلث الباقي إما الى ان يكونوا ذهانيين او معادين للمجتمع بشكل خطر . كذلك فإن دراسات المتابعة ذات المدى الطويل تدل على أن السلوك العصابي لدى الأطفال لا ينبىء عامة عن اضطرابات في سن الرشد . ولكن ذلك السلوك المعادي للمجتمع الخطر غالباً ما ينتهي الى صعوبات في التكيف فيما بعـــد (٩٧ ــ ١٠٠) .

مقـــــال

اولويات خدمات الصحة النفسية للأطفال

تقدر اللجنة المتحـــدة للصحة النفسية للأطفال بأن (١٫٤٠٠٫٠٠٠) طفل في الولايات المتحدة يحتاجون الى خدمات متخصصته في الصحة النفسية . ولكن حوالي (٤٠٠٫٠٠٠) طفل منهم فقط يتلقون مثل هذه الرعاية (١٧٧) . وفي بعض الحالات فإن برامج خدمات الصحـــة النفسية والممارسين لها منشغلين انشغالاً كاملاً ، ويذبل الأطفال الذين هم بحاجة إلى المساعدة على قوائم الانتظار . ويدخل الأطفال المضطربون نفسياً دون كشف في المجتمع دون أن يتمكن أي واحد من إدخالهم في شبكة خدمات الصحة النفسية المتوافرة . وفي حالات أخرى يوجد تطابق خاطىء بين الطفل المحتاج والخدمات المتوافرة بحيث لا تقدم أية مساعدة . وقد يوجد مركز للمتخلفين عقلياً لا يقبل الأطفال المضطربين انفعالياً ، أو عيادة توجيه طفل لا تعالج الأحداث المتخلفين ، أو خدمة داخلية للعلاج باهظة النفقـــات لدرجة مانعة وهكذا .

وهذه الانواع من التطابق الخاطىء تنبع جزئياً من اتجاهات سابقة في توزيع أولويات العلاج إذ ان اول عيادة لتوجيه الطفل اسست فـــي الولايات المتحدة كان في عام ١٨٩٦ من قبل لاتينر ويتمر Lightner Witmer

ومن ذلك التاريخ حتى الستينات مال المعالجون النفسانيون للطفل لتركيز انتباههم على غير المتخلفين عقلياً او غير الذهانيين ، وغير الجانحين من الأطفال يعانون من صعوبات عصابية . وكان هذا التركيز يقوم على اساس ان الأطفال العصابيين بمقارنتهم مع الأطفال المتخلفين والذهانيين والجانحين أسهل معالجة ويستفيدون أكثر من العلاج النفسي . وهكذا على اساس (الكلفة / والفائدة) شعروا بأن الموارد المحدودة المتوافرة ينبغي ان تركز على أولئك المصابين بصعوبات عصابية .

وبدءاً من الستينات حدث امران بدأا بتغيير وجهة النظر هذه :
اولاً : تولى عدد من المختصين ومجموعات غير مختصة برامج دراسة واعلام جماهيري عن مشكلات الأطفال شعروا بانها قد اغفلت . وهذه البرامج دعمت إلى حد ذي دلالة من قبل التشريع الفيدرالي وفي الولاية قادت إلى نتائج بحث إضافية وإلى طرائق اكلينيكية جديدة ، والى خدمات علاجية محسنة لمواجهة حاجات الأطفال المصابين بالتخلف . والفصاميين . وعاهات التعلم .

ثانياً : والمجالات الجديدة لعلم نفس الجماعة . والطب النفسي للجماعة قد بدات تستدعي انتباهاً متزايداً إلى الصحة النفسية للجماعات اكثر منها للأفراد فقط . فنشرت حركة الصحة النفسية للجماعة واقع ان خدمات العلاج للأطفال العصابيين قد بلغ نسبة صغيرة فقط من اولئك العاجزين نفسياً وتجاهلت اولئك من هم في حاجة أكثر للمساعدة . وإذا أخذوا معاً الأطفال المتخلفين والفصاميين ، والمعاقين تعليمياً فانهم اكثر عدداً بكثير من الأطفال العصابيين . والنتائج بعيدة المدى لهذه الاضطرابات اكثر خطورة بكثير . ونتيجة لهذين التطورين فإن تخطيط الصحة النفسية اليوم يولي انتباهاً اكثر لهذه الجماعات التي سبق إهمالها من الأطفال المضطربين .

والآن يمكن ان يكون النواس يتأرجح بعيداً جداً في هذا الاتجاه . فنظراً لأن عصاب الطفولة اضطراب خفيف نسبياً بحيث نادراً مايؤدي إلى المرض النفسي في سن الرشد ، فإن الاهتمام الحالي في معالجة مسائل اكثر خطورة يخاطر في التهوين من ذاك العصاب او يغفله بالقول : « دع الطفل وشأنه وسوف يشفى منه » . ومثل هذا الموقف اللامبالي ازاء عصاب الطفولة يمكن أن يحرف العياديين عن أوضاع يكون فيها اقل جهد من جانبهم يمكن أن يكون له أبلغ الأثر في مساعدة الأطفال على التغلب على اضطرابهم النفسي . اضف إلى ذلك ، انه ولو كان من المحتمل ان يتخلص الاطفال من مشكلاتهم عاجلاً ام آجلاً فلماذا يجب علينا أن ننتظر إلى مابعد ؟ إن السماح بأن يصارع الأطفال العصابيون عصاباتهم التي يمكن إزالتها فوراً بالعلاج المناسب يعني إثقال عاتقهم بألم نفسي لصعوباتهم أطول مما يلزم .

والوضع المثالي إذن هو انه ينبغي عدم وجود اولويات في تقرير اي الأطفال يعالج ، ويجب على المختصين بالصحة النفسية أن يقرروا فقط أي الأطفال على التغلب او خفض صعوباتهم النفسية . إن المجال المفتوح لخدمات الصحة النفسية هدف هام يجب النضال من اجله قدر الامكان ، وينبغي الا يمنع ، عن طريق سياسات ادارية تحدد من قبل المريض المقبول .

الخلاصة

وكما يصبح السلوك السوي معقداً بشكل متزايد خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، فإن ضروب النمو الشاذ الذي يحدث خلال الطفولة المتوسطة تتنوع اكثر من تلك في فترة ماقبل المدرسة . فالدخول إلى المدرسة ، بوجه خاص ، يجلب معه شكلين هامين من الاضطراب النفسي: إعاقات متنوعة عن التعلم تشمل التحصيل المدرسي الذي يهبط إلى مستوى ادنى من مقدرة الطفل الذهنية والخوف المرضي من المدرسة

يقوم على العجز عن الدوام على المدرسة بسبب قلق حاد يعاني منه في الموقف المدرسي . وتتسبب اضطرابات عصابية عديدة اخرى بشكل رئيس عن طريق خبرات نفسية اجتماعية أكثر منها عن عوامل بنائيـة تظهر اولاً خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

وضروب العجز عن التعلم ، التي يقدر انها تحدث لدى ٢٥٪ من اطفال المدرسة جميعاً ، إنما تحدث غالباً بسبب الخلل الاصغرلوظائف الدماغ ، وبسبب عدم استقرار الأطفال المصابين بالخلل الاصغر لوظائف الدماغ ، وتشتت انتباههم لايستطيع الاطفال المصابون بالخلل الاصغر لوظائف الدماغ التركيز بشكل فعال على دراساتهم : وضعف التوافق الادراكي الحركي غالباً ما يعيق اداءهم في مجالات مواد معينة ، وبخاصة تلك التي تتطلب القراءة والكتابة .

ويعاني تعلم الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغنفسياً نتيجة للمماحكة أو النبذ من قبل الأطفال الآخرين ، وافتقادهم الفهم ، أو القبول من قبل اهليهم والاحباط الناجم عن عجزهم عن التعلم وعمـل الأشياء جيداً . ولهذا فهم يتطلبون برنامج معالجة نفسي تربوي يجمع العمل العلاجي في مواد المدرسة مع الاستشارة النفسية لهم ولآبائهمحول قضايا أوسع للتكيف النفسي .

ويبدي الأطفال الخوف المرضي من المدرسة من خلال شكاوى جسدية أو شكاوى حول المدرسة تقنع آباءهم بتركهم للبقاء في البيت . وهذه الشكاوى لايمكن تجاهلها ، مادام الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة يصبحون مرضى مرضاً شديداً ، أو مذعورين إن أجبروا على الذهاب إلى المدرسة . ومن ناحية أخرى ، فإن شكاواهم الجسديـة تميل إلى الاختفاء عندما يسمح لهم بالبقاء في البيت . وشكاواهم من المدرسة تستمر بصرف النظـر عما يفعل لتغيير أو تحسين الوضعيـة التي يشكون منها .

والأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة الأصغر سناً قلقون بشكل نموذجي من الانفصال عن امهاتهم ، وبخاصة في الحالات التي تكون فيها الام المفرطة في الحماية قد رعت تبعية مبالغاً بهـا لدى ابنهـا أو ابنتها ، وقد اعد المسرح الطفل لكي يعوق الذهاب إلى المدرسة . والأطفال الذين يعانون من الخوف المرضي من المدرسة يقلقون عادة من شيء ماقد حدث في المدرسة ، وفي كلا الوضعيتين يوجد (آ) نفور أو عجز عـن الاعتراف بالمصدر الحقيقي للقلق (ب) تحول القلق إلى المدرسة بشكل عام (جـ) هرب سيء التكيف من المدرسة كسبيل لخفض القلق كلهاتحدد عصاب الخوف المرضي .

ومعالجة الخوف المرضي من المدرسة يستخدم طرائق علاجيـة نفسية متنوعة تهدف إلى إعادة الطفل إلى المدرسة بأسرع ما يمكن حتى ولو على أساس دوام جزئي . وبرامج المعالجة التي تحاول مساعدة هؤلاء الأطفال تفهم لماذا هم قلقون . كما ان محاولات إبقائهم في الصف كانت ناجحة في تمكن اكثر من (٧٠٪) من الاطفال الذين يخافون خوفاًمرضياً من المدرسة م نالعودة إلى المدرسة خلال وقت قصير . وم عذلك إذا اصبح الخوف المرضي من المدرسة نموذجاً اصلياً مزمناً فإن فترة من العلاج النفسي والاشراف المنزلي يمكن أن يكون ضرورياً قبل أن يستطيع الطفل من العودة الى المدرسة . وكشكل من العصاب ، فإن الخـوف المرضي من المدرسة جهد سيء التكيف لمواجهـة ضروب القلق التي تنبع من الصراعات النفسية والهموم . وتضم العصابات الأخرى للطفولـة المتوسطة الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب واضطراب العادات ، واضطربات السلوك . وتنطوي الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض على أعراض جسدية ، وتوهم المرض على هموم بدنية لكل منهما تقدم عذراً مقبوولاً لتجنب وضعيات تثير القلق . ويمارس الـوسط العائلي تأثيراً كبيراً على نموذج الاضطراب السلوكي الذي يصاب بـه الأطفال إذا اصبحوا عصابيين وهذا واضح بوجـه خـاص في حالـة الاضطراب التحويلي ، وتوهم المرض الذي يحدث ، فقط وبوجه عام ،

لدى عائلات تقلق كثيراً من الصحة والمرض في حين أن بعض أعضاء الأسرة يقدم « نماذج » لنوع الشكاوى الجسدية أو الهموم التي يصاب بها الطفل .

والاكتئاب الذي يتسم بمشاعر الحزن ، والتشاؤم ، واللامبالاة انما هو استجابة لإحساس بالفقدان . وبسبب أن لدى الأطفال تجارب ايجابية عديدة في تنمية الذي يواجه مشاعر الكآبة الصريحة ، والتثبيط فإن ردود فعلهم على الفقدان غالباً ماتكون « مقنعة » . والمظهر الشائع أكثر من غيره للاكتئاب المقنع لدى أطفال المدرسة هو شكل ما من السلوك العدواني الجانح أو المعادي للمجتمع يعوّض الطفل عن طريقه الاحساس بالفقدان .

واضطرابات العادة يمكن النظر إليها كسمات عصابية مادامت تمثل سلوكاً غير ناضج ، ولكنها لاتنبثق بالضرورة من الصراع النفسي . والأحرى ، كما أوضحت عن طريق **السلس البولي ومص الابهام** أن تبرز كعادات مكتسبة أو نتيجة للنضج الجسدي المؤجل . وبالرغم من أن اضطرابات العادة لاتعكس بالضرورة مرضاً نفسياً فإنها يمكن أن تصبح مصدراً للقلق ويمكن أن تقود إلى صعوبات التكيف .

وفي اضطرابات السلوك يظهر الطفل شعوراً ما أو هماً لايستطيع الحديث عنه أو حله بطريقة اخرى . لقد كان الطفل المهذب جيداً يمكن أن ينخرط في العراك ، والسرقة ، والنهب ، والقسوة على الحيوانات ، واشعال لحرائق ، والتغيب عن المدرسة لكي يلفت النظر إليه ، ويحقق الاحساس بالقوة ، أو بسبب مشكلات لأبويه . والأطفال المصابون بالصراعات العصابية يغلب أن يصابوا باضطراب في السلوك إذا كان لديهم مزاج فعال أكثر من مزاج سلبي ، وإذا اتوا من اسرة تتمذجت فيها المواقف المعادية للمجتمع بشكل مرهف أو شجعت .

إن الاضطرابات العصابية للطفولة المتوسطة لاتقود عامة إلى نتائج نفسية مرضية لاحقة ، ويمكن معالجتها بشكل فعال بالعلاج النفسي . ومع ذلك ، فإن هذا ليس صحيحاً بالنسبة لاضطرابات السلوك الثابت المعادي للمجتمع . ومثل هذه الاضطرابات غالباً ماتكون مقدمة للسلوك المعادي للمجتمع في المراهقة وسن الرشد . فالأطفال المعادون للمجتمع او الذهانيون يفسرون وجود معظم المرضى في عيادات الصحة النفسية الذين يفشلون في التحسن .

مراجع الفصل الرابع عشر:

References

1. Zigmond, N. K. Learning patterns in children with learning disabilities. *Seminars in Psychiatry*, 1969, **1**, 344–353.
2. Gardner, G. E., & Sperry, B. M. School problems: Learning disabilities and school phobia. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
3. Schechter, M. D. Psychiatric aspects of learning disabilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 1974, **5**, 67–77.
4. Hartlage, L. C. Diagnostic profiles of four types of learning disabled children. *Journal of Clinical Psychology*, 1973, **29**, 458–463.
5. Heinicke, C. M. Learning disturbance in childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
6. Torgesen, J. Problems and prospects in the study of learning disabilities. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
7. Wolff, P. H., & Hurwitz, I. Functional implications of the minimal brain damage syndrome. *Seminars in Psychiatry*, 1973, **1**, 105–115.
8. Galante, M. B., Flye, M. E., & Stephens, L. S. Cumulative minor deficits: A longitudinal study of the relation of physical factors to school achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, **5**, 19–24.
9. Wender, P. H. *Minimal brain dysfunction in children*. New York: Wiley, 1971.
10. Wender, P. H., & Eisenberg, L. Minimal brain dysfunction in children. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
11. Werry, J. S., & Sprague, R. L. Hyperactivity. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology: A handbook*. New York: Wiley, 1970.
12. Bryan, T. S. An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, **7**, 35–43.
13. Dykman, R. A., Ackerman, P. T., Clements, S. D., & Peters, J. E. Specific learning disabilities: An attentional deficit syndrome. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1971.
14. Dykman, R. A., Walls, R. C., Suzuki, T., Ackerman, P. T., & Peters, J. E. Children with learning disabilities: Conditioning, differentiation, and the effect of distraction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, **40**, 766–782.
15. Keogh, B. K. Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children*, 1971, **38**, 101–109.
16. Lasky, E. Z., & Tobin, H. Linguistic and non-linguistic competing message effects. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, **6**, 243–250.
17. Ackerman, P. T., Peters, J. E., & Dykman, R. A. Children with specific learning disabilities: Bender Gestalt test and other signs. *Journal of Learning Disabilities*, 1971, **4**, 437–446.
18. Adams, R. M., Koscis, J. J., & Estes, R. E. Soft neurological signs in learning-disabled children and controls. *American Journal of Diseases of Children*, 1974, **128**, 614–618.
19. Black, F. W. Cognitive, academic, and behavioral findings in children with suspected and documented neurological dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, **9**, 182–187.
20. Hallahan, D. P., & Cruickshank, W. M. *Psycho-educational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
21. Kluever, R. Mental abilities and disorders of learning. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. 2. New York: Grune & Stratton, 1971.

22. Owen, F. W., Adams, P. A., Forrest, T., Stolz, L. M., & Fisher, S. Learning disorders in children: Sibling studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1971, **36**, No. 4.
23. Rourke, B. P. Brain-behavior relationships in children with learning disabilities: A research program. *American Psychologist*, 1975, **30**, 911–920.
24. Rourke, B. P., & Finlayson, M. J. Neuropsychological significance of variations in patterns of performance on the trail making test for older children with learning disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 1975, **84**, 412–421.
25. Rourke, B. P., Yanni, D. W., MacDonald, G. W., & Young, G. C. Neuropsychological significance of lateralized defects on the Grooved Pegboard Test for older children with learning disabilities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, **41**, 128–134.
26. Rourke, B. P., Young G. C., & Flewelling, R. W. The relationships between WISC verbal-performance discrepancies and selected verbal, auditory-perceptual, visual-perceptual, and problem-solving abilities in children with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 1971, **27**, 475–479.
27. Senf, G. M., & Freundl, P. C. Memory and attention factors in specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1971, **4**, 94–106.
28. Vande Voort, L., & Senf, G. M. Audio visual intergration in retarded readers. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, **6**, 49–58.
29. Vande Voort, L., Senf, G. M., & Benton, A. L. Development of audiovisual intergration in normal and retarded readers. *Child Development*, 1972, **4**, 1260–1272.
30. MacGinitie, W. H Evaluating readiness for learning to read: A critical review and evaluation of research. *Reading Research Quarterly*, 1969, **4**, 396–410.
31. Wiener, M., & Cromer, W. Reading and reading difficulty: A conceptual analysis. *Harvard Educational Review*, 1967, **37**, 620–643.
32. Willows, D. M. Reading between the lines: Selective attention in good and poor readers. *Child Development*, 1974, **45**, 408–415.
33. Boder, E. A neuropediatric approach to the diagnosis and management of school behavioral and learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*, Vol. II. Seattle: Special Child Publications, 1966.
34. Heiman, J. R., & Ross, A. O. Saccadic eye movements and reading difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1974, **2**, 53–61.
35. Bryan, T. H. Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, **7**, 621–625.
36. Bryan, T. H. Peer popularity of learning disabled children: A replication *Journal of Learning Disabilities*, 1976, **9**, 307–311.
37. Rubin, E. Z. Cognitive dysfunction and emotional disorders. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1971.
38. McCarthy, J. J., & McCarthy, J. F. *Learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon, 1969.
39. Minde, K., Weiss, G., & Mendelson, N. A 5-year follow-up study of 91 hyperactive school children. *Journal of Child Psychiatry*, 1972, **11**, 595–611.
40. Philage, M. L., Kuna, D. J., & Becerril, G. A new family approach to therapy for the learning disabled child. *Journal of Learning Disabilities*, 1975, **8**, 490–499.
41. Peck, B. B. Reading disorders: Have we overlooked something? *Journal of School Psychology*, 1971, **9**, 182–191.
42. Harris, I. D. *Emotional blocks to learning: A study of the reasons for failure in school*. New York: Free Press, 1965.
43. Hellman, I. Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1954, **9**, 259–273.
44. Jarvis, V. The visual problem in reading disability. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1958, **13**, 451–470.
45. Liss, E. Motivations in learning. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1955, **10**, 100–116.
46. Pearson, G. H. J. A survey of learning difficulties in children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1952, **7**, 322–386.
47. Sperry, B. M., Staver, N., & Mann, E. E. Destructive fantasies in certain learning difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1952, **22**, 356–365.
48. Sperry, B. M., Staver, N., Reiner, B. S., & Ulrich, D. Renunciation and denial in learning difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958, **28**, 98–111.
49. Birch, H. G. (Ed.). *Brain damage in children*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1964.

50. Clements, S. D. *Minimal brain dysfunction in children*. Washington, D.C.: National Institute of Neurological Diseases and Blindness, Monograph No. 3, 1966.
51. Clements, S. D., & Peters, J. E. Minimal brain dysfunctions in the school-age child. *Archives of General Psychiatry*, 1962, **6**, 185–197.
52. McCarthy, J. M. Learning disabilities: Where have we been? Where are we going? *Seminars in Psychiatry*, 1969, **1**, 354–361.
53. Barsch, R. H. *A movigenic curriculum*. Madison, Wis.: Bureau for Handicapped Children, 1965.
54. Bateman, B. D. Learning disorders. *Review of Educational Research*, 1966, **36**, 93–119.
55. Wiseman, D. A classroom procedure for identifying and remediating language problems. *Mental Retardation*, 1965, **3**, 20–24.
56. Mann, L. Perceptual training: Misdirections and redirections. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, **40**, 30–38.
57. Quay, H. C. Special education: Assumptions, techniques, and evaluative criteria. *Exceptional Children*, 1973, **40**, 165–170.
58. Myers, P. I., & Hammill, D. D. *Methods for learning disorders*. New York: Wiley, 1969.
59. Ross, A. O. Learning difficulties of children: Dysfunctions, disorders, disabilities. *Journal of School Psychology*, 1967, **5**, 82–92.
60. Blom, G. E. The psychoeducational approach to learning disabilities. *Seminars in Psychiatry*, 1969, **1**, 318–329.
61. Frostig, M. Visual perception, integrative functions, and academic learning. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, **5**, 5–15.
62. Frostig, M., & Horne, D. An approach to the treatment of children with learning difficulties. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*. Vol. 1. Seattle: Special Child Publications, 1965.
63. Douglas, V. I. Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1972, **4**, 259–281.
64. Palkes, H., Stewart, M. A., & Freedman, J. Improvement in maze performance of hyperactive boys as a function of verbal-training procedures. *Journal of Special Education*, 1971, **5**, 337–342.
65. Palkes, H., Stewart, M., Kahana, B. Porteus maze performance of hyperactive boys after training in self-directed verbal commands. *Child Development*, 1968, **39**, 817–829.
66. Egeland, B. Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development*, 1974, **45**, 165–171.
67. Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 1971, **77**, 115–126.
68. Ridberg, E. H., Parke, R. D., & Hetherington, E. M. Modification of impulsive and reflective cognitive style through observation of film-mediated models. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 369–377.
69. Patterson, G. R., Jones, R., Whittier, J., & Wright, M A. A behavior modification technique for the hyperactive child. *Behavior Research and Therapy*, 1965, **2**, 217–226.
70. O'Leary, K. D., Becker, W. C., Evans, M. B., & Saudargas, R. A. A token reinforcement program in a public school: A replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1969, **2**, 3–13.
71. O'Leary, K. D., & Drabman, R. Token reinforcement programs in the classroom. *Psychological Bulletin*, 1971, **75**, 379–398.
72. O'Leary, K. D., Drabman, R., & Kass, R. E. Maintenance of appropriate behavior in a token program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1973, **1**, 127–138.
73. Eisenberg, L. School phobia: A study in the communication of anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 1958, **114**, 712–718.
74. Millar, T. P. The child who refuses to attend school. *American Journal of Psychiatry*, 1961, **118**, 398–404.
75. Sperling, M. School phobias: Classification, dynamics, and treatment. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, **22**, 375–401.
76. Talbot, M. Panic in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, **27**, 286–295.
77. Waldfogel, S., Coolidge, J. C., & Hahn, P. B. The development, meaning, and management of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, **27**, 754–780.

78. Berg, I., Collins, T., McGuire, R., & O'Melia, J. Educational attainment in adolescent school phobia. *British Journal of Psychiatry*, 1975, **126**, 435–438.
79. Hersov, L. A. Persistent non-attendance at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1960, **1**, 130–136.
80. Hersov, L. A. Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1960, **1**, 137–145.
81. Berg, I., & McGuire, R. Are mothers of school-phobic adolescents overprotective? *British Journal of Psychiatry*, 1974, **124**, 10–13.
82. Clyne, M. B. *Absent: School refusal as an expression of disturbed family relationships*. London: Tavistock, 1966.
83. Coolidge, J. C., Tessman, E., Waldfogel, S., & Willer, M. L. Patterns of aggression in school phobia. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1962, **17**, 319–333.
84. Estes, H. R., Haylett, C. H., & Johnson, A. M. Separation anxiety. *American Journal of Psychotherapy*, 1956, **10**, 682–695.
85. Malmquist, C. P. School phobia: A problem in family neurosis. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1965, **4**, 293–319.
86. Hodgman, C. H., & Braiman, A. "College phobia": School refusal in university students. *American Journal of Psychiatry*, 1965, **121**, 801–805.
87. Kahn, J. H., & Nursten, J. P. School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, **22**, 707–718.
88. Levenson, E. A. The treatment of school phobia in the young adult. *American Journal of Psychotherapy*, 1961, **15**, 539–552.
89. Leventhal, T., & Sills, M. Self-image in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, **34**, 685–695.
90. Weiner, I. B., *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley, 1970. Chap. 6. School Phobia.
91. Kessler, J. W. Neurosis in childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
92. Tyrer, P., & Tyrer, S. School refusal, truancy, and adult neurotic illness. *Psychological Medicine*, 1974, **4**, 416–421.
93. Kennedy, W. A. School phobia: Rapid treatment of fifty cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 1965, **70**, 285–289.
94. Miller, L. C., Barrett, C. L., & Hampe, E. Phobias of childhood in a prescientific era. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*. New York: Wiley, 1974.
95. Coolidge, J. C., Hahn, P. B., & Peck, A. L. School phobia: Neurotic crisis or way of life? *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, **27**, 296–306.
96. Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. D., & Trost, M. A. Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, **41**, 438–446.
97. Kohlberg, L., LaCrosse, J., & Ricks, D. The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
98. Mellsop, G. W. Psychiatric patients seen as children and adults: Childhood predictors of adult illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1972, **13**, 91–101.
99. Robins, L. N. *Deviant children grown up*. Baltimore, Williams & Wilkins, 1966.
100. Robins, L. N. Follow-up studies of behavior disorders in children. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1972.
101. Rutter, M. L. Relationships between child and adult psychiatric disorders. *Acta Psychiatricia Scandinavica*, 1972, **48**, 3–21.
102. Pittman, F. S., Langsley, D. G., & DeYoung, C. D. Work and school phobias: A family approach to treatment. *American Journal of Psychiatry*, 1968, **124**, 1535–1541.
103. Lassers, E., Nordan, R., & Bladholm, S. Steps in the return to school of children with school phobia. *American Journal of Psychiatry*, 1973, **130**, 265–268.
104. Coolidge, J. C., Brodie, R. D., & Feeney, B. A ten-year follow-up study of sixty-six school-phobic children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, **34**, 675–684.
105. Leventhal, T., Weinberger, G., Stander, R. J., & Stearns, R. P. Therapeutic strategies with school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1967, **37**, 64–70.

106. Sperling, M. Analytic first aid in school phobia. *Psychoanalytic Quarterly*, 1961, **30**, 504–518.
107. Barker, P. B. The in-patient treatment of school refusal. *British Journal of Medical Psychology*, 1968, **41**, 381–387.
108. Shapiro, T., & Jegede, R. O. School phobia: A babel of tongues. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1973, **3**, 168–186.
109. Veltkamp, L. J. School phobia. *Journal of Family Counseling*, 1975, **3**, 47–51.
110. Ayllon, T., Smith, D., & Rogers, M. Behavioral management of school phobia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1970, **1**, 125–138.
111. Garvey, W. P., & Hegrenes, J. R. Desensitization techniques in the treatment of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966, **36**, 147–152.
112. Hersen, M. The behavioral treatment of school phobia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1971, **153**, 99–107.
113. Rodriguez, A., Rodriguez, M., & Eisenberg, L. The outcome of school phobia: A follow-up study based on 41 cases. *American Journal of Psychiatry*, 1959, **116**, 540–544.
114. Smith, S. L. School refusal with anxiety: A review of sixty-three cases. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 1970, **15**, 257–264.
115. Weiss, M., & Burke, A. A five-to-ten-year follow-up of hospitalized school phobic children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, **40**, 672–676.
116. Anthony, E. J. Neurotic disorders. In A. M. Freeman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
117. Rexford, E. N., Van Amerongen, S. T., Psychological disorders of the grade school years. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
118. Shaw, C. R., & Lucas, A. R. *The psychiairic disorders of childhood*. (2nd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1970. Chap. 7, Psychoneurosis.
119. Sobel, R. Adjustment reactions in infancy and childhood. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J, Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
120. Chodoff, P. The diagnosis of hysteria: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 1073–1078.
121. Freud, S. (1910). *The psycho-analytic view of psychogenic disturbance of vision*. Standard Edition, Vol. XI. London: Hogarth, 1957.
122. Loof, D. H. Psychophysiologic and conversion reactions in children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1970, **9**, 318–331.
123. Nemiah, J. C. Hysterical neurosis, conversion type. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
124. Templer, D. I., & Lester, D. Conversion disorders: A review of research findings. *Comprehensive Psychiatry*, 1974, **15**, 285–294.
125. Woolsey, R. M. Hysteria, 1875–1975. *Diseases of the Nervous System*, 1976, **37**, 379–386.
126. Lapouse, R., & Monk, M. Behavior deviations in a representative sample of children: Variation by sex, age, race, social class, and family size. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, **34**, 436–446.
127. Torup, E. A follow-up study of children with tics. *Acta Paediatrica*, 1962, **51**, 261–268.
128. Werry, J. S. Psychosomatic disorders. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1972.
129. Yates, A. J. Tics. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
130. Dorfman, W. Hypochondriasis revisited: A dilemma and challenge to medicine and psychiatry. *Psychosomatics*, 1975, **16**, 14–16.
131. Nemiah, J. C. Hypochondriacal neurosis. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
132. Kenyon, F. E. Hypochondriacal states. *British Journal of Psychiatry*, 1976, **129**, 1–14.
133. Proctor, J. T. Hysteria in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958, **28**, 394–407.
134. Proctor, J. T. The treatment of hysteria in childhood. In M. Hammer & A. M. Kaplan (Eds.), *The practice of psychotherapy with children*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1967.

135. Rock, N. L. Conversion reactions in childhood: A clinical study on childhood neuroses. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1971, **10**, 65–93.
136. Thomas, A., & Chess, S. *Temperament and development in children*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
137. Laybourne, P. C., & Churchill, S. W. Symptom discouragement in treating hysterical reactions of childhood. *International Journal of Child Psychotherapy*, 1972, **1**, 111–123.
138. Beck, A. T. *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.
139. Beck, A. T. Depressive neurosis. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. 3. New York: Basic Books, 1974.
140. Becker, J. *Depression: Theory and research*. New York: Halstead, 1974.
141. Grinker, R. R., Miller, J., Sabshin, M., & Nunn, R. *The phenomena of depression*. New York: Hoeber, 1961.
142. Mendelson, M. *Psychoanalytic concepts of depression*. (2nd ed.) New York; Spectrum, 1974.
143. Seligman, M. E. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
144. Freud, S. (1917). *Mourning and melancholia*. Standard Edition, Vol. XIV. London: Hogarth, 1957.
145. Bibring, E. The mechanism of depression. In P. Greenacre (Ed.), *Affective disorders*. New York: International Universities Press, 1953.
146. Gaylin, W. (Ed.) *The meaning of despair: Psychoanalytic contributions to the understanding of depression*. New York: Science House, 1968.
147. Rie, H. E. Depression in childhood: A survey of some pertinent contributions. *American Journal of the Academy of Child Psychiatry*, 1966, **5**, 653–685.
148. Cytryn, L., & McKnew, D. H. Factors influencing the changing clinical expression of the depressive process in children. *American Journal of Psychiatry*, 1974, **131**, 879–881.
149. Malmquist, C. P. Depression in childhood. In F. F. Flach & S. C. Draghi (Eds.), *The nature and treatment of depression*. New York: Wiley, 1975.
150. Burks, H. L., & Harrison, S. I. Aggressive behavior as a means of avoiding depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, **34**, 416–422.
151. Bonnard, A. Truancy and pilfering associated with bereavement. In S. Lorand & H. I. Schneer (Eds.), *Adolescents: Psychoanalytic approach to problems and therapy*. New York: Hoeber, 1961.
152. Glaser, K. Masked depression in children and adolescents. *American Journal of Psychotherapy*, 1967, **21**, 565–574.
153. Spiegel, R. Anger and acting out: Masks of depression. *American Journal of Psychotherapy*, 1967, **21**, 597–606.
154. Anthony, E. J. Childhood depression. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Depression and human existence*. Boston: Little, Brown, 1975.
155. Connell, H. M. Depression in childhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 1972, **4**, 71–85.
156. Malmquist, C. P. Depressive phenomena in children. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
157. Paulson, M. J., & Stone, D. Suicidal behavior of latency-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1974, **3**, 50–53.
158. Poznanski, E., & Zrull, J. P. Childhood depression: Clinical characteristics of overtly depressed children. *Archives of General Psychiatry*, 1970, **23**, 8–15.
159. Oppel, W. C., Harper, P. A., & Rider, R. V. The age of attaining bladder control. *Pediatrics*, 1968, **42**, 614–626.
160. Pierce, C. M. Enuresis and encopresis. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
161. Bindelglas, P. M. The enuretic child. *Journal of Family Practice*, 1975, **2**, 375–380.
162. Cohen, M. W. Enuresis. *Pediatric Clinics of North America*, 1975, **22**, 545–560.
163. Lovibond, S. H., & Coote, M. A. Enuresis. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
164. Stehbens, J. A. Enuresis in school children. *Journal of School Psychology*, 1970, **8**, 145–151.
165. Werry, J. A., & Corrssen, J. Enuresis: An etiologic and therapeutic study. *Journal of Pediatrics*, 1965, **67**, 423–431.

166. Davidson, P. O. Thumbsucking. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
167. Thorne, D. E. Instrumented behavior modification of bedwetting. *Behavioral Engineering*, 1975, **2**, 47–51.
168. Werry, J. S. The conditioning treatment of enuresis. *American Journal of Psychiatry*, 1966, **123**, 226–229.
169. Gold, M., & Mann, D. Delinquency as defense. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1972, **42**, 463–479.
170. Vandersall, T. A., & Winer, J. M. Children who set fires. *Archives of General Psychiatry*, 1970, **22**, 63–71.
171. Macht, L. B., & Mack, J. E. The firesetter syndrome. *Psychiatry*, 1968, **31**, 277–288.
172. Wilson, H. Juvenile delinquency, parental criminality and social handicap. *British Journal of Criminology*, 1975, **15**, 241–250.
173. Carek, D. J., Hendrickson, W., & Holmes, D. J. Delinquency addiction in parents. *Archives of General Psychiatry*, 1961, **4**, 357–362.
174. Giffin, M. E., Johnson, A. M., & Litin, E. M. Specific factors determining anti-social acting out. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1954, **24**, 668–684.
175. Singer, M. Delinquency and family disciplinary configurations: An elaboration of the superego lacunae concept. *Archives of General Psychiatry*, 1974, **31**, 795–798.
176. Kessler, J. W. *Psychopathology of childhood*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966. Chap. 10, Psychoneurosis in children.
177. Joint Commission on Mental Health of Children. *Crisis in child mental health: Challenge for the 1970s*. New York: Harper, 1970.

القسم الخامس

المراهقــة



الفصل الخامس عشر

النمو الجسمي والعقلي في المراهقة

ـ التغيرات الجسمية والفيزيولوجية :

ـ التغيرات في حجم الجسم وصيغته
ـ نمو الصفات المميزة الجنسية الأولية والثانوية
ـ النزعة الجيلية
ـ صورة الجسم والرضى الذاتي

ـ النمو العقلي :

ـ اختبارات الذكاء
ـ التفكير الاجرائي الصوري (الرمزي) وتجلياته
ـ قضايا التفكير الاجرائي الصوري
ـ النتائج الانفعالية للتفكير الاجرائي الصوري

ـ مقال : مستلزمات النزعة الجيلية

ـ سيرة شخصية : ستانلي هول G. Stanley Hall

ـ الخلاصة :

ـ المراجـع :

الفصل الخامس عشر

النمو الجسمي والعقلي في المراهقة

التغيرات الجسدية والفيزيولوجية

تحدث خلال المراهقة المبكرة (من حوالي الحادية عشرة الى الرابعة عشرة) تغيرات جسدية وفيزيولوجية وعقلية تحول الأطفال الى راشدين شباب . وخلال المراهقة المتوسطة (من حوالي الرابعة عشرة الى الثامنة عشرة) ، وهي فترة على الناس الفتيان خلالهـا التكيف مع ذواتهم الجسدية الجديدة والعقلية ، ومع الوقائع الاجتماعية لحياة المراهق . وفي المراهقة المتأخرة او الشباب (من حوالي الثامنة عشرة الى الحادية والعشرين) وهي مرحلة انتقالية يصبح خلالها الشخص الشاب عضـوا في مجتمع الراشدين .

وسوف نركز انتباهنا ، في هذا الفصل ، على المراهقة المكـرة لأن هذه الفترة بحثت بحثاً مستفيضاً أكثر من غيرها ، واعطتنا بذلك معظم المعلومات . وسوف نناقش ، مع ذلك ، الفترات التالية للمراهقة المبكرة ايضاً حيثما كان مناسباً ، ولدينا معطيات كافية . وما ينبغي الالحاح عليه هو أن المراهقة مرحلة نمو معقدة ذات مراحل فرعية احداها عن الأخرى ، كما تختلف مرحلة الرضاع ، والطفولة المبكرة ، والطفولة المتوسطة عن بعضها بعضاً .

التغيرات الجسدية والفيزيولوجية :

خلال معظم سنوات الطفولة المتوسطة ، يميل تزايد الطول والوزن وصيغة الجسم الى أن يكون تدريجياً ومتواصلاً . وتتم جميع هـذه

التغيرات خلال المراهقة المبكرة حيث يوجد تزايد سريع في حجم الجسم ، وتغير في نسبه وتركيبه ، وتغير خاطف في الغدد الصماء (الخصيتان والمبايض) ، وهي الغدد التناسلية ، وكذلك الصفات الجسدية المميزة التي تشير الى النضج الجنسي . وكثير من التغيرات التي تحدث خلال المراهقة تكون متوازية بالنسبة للصبيان والبنات كليهما ، في حين ان التغيرات الأخرى هي جنسية نوعية . فالصبيان على سبيل المثال يخضعون لزيادة في النسيج العضلي والقوة ، في حين ان البنات ينمين النسيج الشحمي ، ويفسحن المجال للجسم المستدير التقاطيع . والأرجح ان تعكس هذه التغيرات تكيفات تطورية . ان قوة الذكر تعده للصيد والقتال ، والبحث عن الطعام . وتقاطيع الانثى تجذب الذكور فينزعون الى التزاوج وبذلك يؤمن بقاء الانواع . ولم تعد هذه الفروق ذات دلالة في المجتمعات التقنية .

وتبدأ البنات نموهن المراهق قبل حوالي سنتين من الصبيان من نفس العمر ويمكن ان يكملن قبل أن يبدأه أقرانهن من الذكور . وهذا يفسر واقع ان بنات الصف الخامس والسادس والسابع غالباً ما يكن اطول واثقل ، واكثر نضج جنسياً من الصبيان . وفي الصفوف اللاحقة يبدأ الصبيان اللحاق ويصبحون اطول واثقل من البنات في نهاية المطاف.

وتعزى التغيرات الجسدية للمراهقة الى فعل الهرمونات — وهي مواد كيماوية خفية تعززها الغدد بشكل رئيس . وبعض الهرمونات تفرَز للمرة الأولى خلال المراهقة . في حين أن غدداً أخرى قد أفرزت بساطة كميات اكبر .. وتعمل الهرمونات بأساليب مختلفة . ولكنها تثير بوجه عام اللاقطات في احد الأعضاء او النسج وتبعاً (لتانر Tanner) يمكن لهرمون واحد أن يكون له عدد من الأهداف والآثار (فالتستو ستيرون Testosterone) [الهرمون الذكري] على سبيل المثال يؤثر في عدة لاقطات في خلايا القضيب ، وجلد الوجه ، وغضاريف مفاصل الكتف ، وبعض اجزاء الدماغ(١) . وليس من الواضح بدقة كيف تؤدي

الهرمونات مهماتها : بالرغم من ان علم الغدد الصم المعاصر قد خطا خطوات هائلة في تقدم فهمنا لها(٢ ـ ٤) . وسوف نقصر مناقشتنا هنا على الآثار المختلفة لزيادة انتاج الهرمون الذي يحدث خلال المراهقة .

التغيرات في حجم الجسم وصيغته :

وفي حين أن التسلسل الكلي للنمو بالنسبة للصبيان والبنات متشابه فهناك فروق هامة تتعلق بسير تقدم فترة النمو ، وانطلاقتها ، وسرعتها ومدتها .

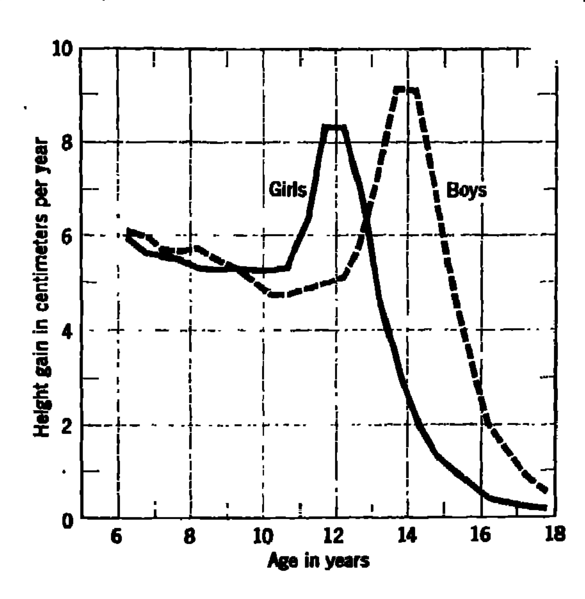
الصبيان :

يبدو أن نمو حجم الجسم وبنيته يمر بعدة دورات خلال العقدين الأولين من الحياة . وتبدأ الدورة الأولى بعد الالقاح وتمتد حتى حوالي نهاية السنة الثانية من الحياة . وخلال هذا الوقت يتم تسارع سريع لنمو حجم الجسم ، و ناصل الذي يبلغ ذروته في منتصف الحمل ثم يتناقص ببطء خلال السنة الثانية من الطفولة الأولى . وهناك دورة نمو ثانية تبدأ حوالي السنة الثانية من الحياة وتصل ذروتها وتتسارع حوالي السنة الثانية والنصف من العمر ، ثم يتناقص النمو ببطء حتى السابعة من العمر ، وتبدأ الدورة الثالثة حوالي عمر السابعة او الثامنة ، وتتسارع تدريجياً الى ذروتها اوائل المراهقة ثم تتناقص تدريجياً . وخلال هذه القمة المسماة بدفقة النمو المراهق تحدث تغيرات كبيرة في حجم الجسم وصيغته .

وفي حالة الصبيان (والبنات كذلك) تبدأ دفقة النمو بالتسارع ، وتبلغ ذروتها ، وتتناقص وهي امور تختلف تبعاً للظروف بما في ذلك الوراثة ، ومستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي والثقافي التي ينمو الفرد في ظلها . إذ أن صبيان الطبقة الوسطى في الولايات المتحدة وكندا ، وبريطانيا العظمى حيث يبلغون ذروة تسارع نموهم حوالي سن

الرابعة عشرة من العمر وفي هذا الوقت يتزايد طول الصبي بمعدل (٥ر١٠) سم في السنة أو (١ر٤) بوصة . وبسبب ان ذروة تلك السرعة لا تبقى طوال السنة فإن طوله الفعلي في السنة قد يتزايد في اي وقت بين (٧) سم او (٧٦ر٢) بوصة الى (١٢) سم (٧٢ر٤) بوصة(١) .

ويتحكم بدفقة نمو المراهق هرمونات مختلفة غير تلك التي تنظم النمو خلال الطفولة . ونتيجة لذلك فإن حجم بعض الفتيان والفتيات بالنسبة لاترابهم تتغير تغيراً ذا دلالة خلال المراهقة . فالصبي الذي يكون طوله مماثلاً لطول رفاقه ، خلال الطفولة ، يمكن ان ينتهي بأن



الشكل (١/١٥) ـ دفقة نمو الطول بالنسبة للصبيان والبنات

المصـدر

Tanner, J. M.. Growth at Adolescence, Oxford, Blackwell Scientific Publications, 1962.

يكون اطول بكثير او اقصر مما كانوا عليه في المراهقة المتاخرة وسن الرشد . إن ٣٠٪ من طول الراشد يتم خلال نمو المراهق . وسرعة نمو الطول بالنسبة للصبي المتوسط او البنت مبينة في الشكل (١/١٥) .

ولأجزاء الجسم المختلفة تسلسلها الخاص وسرعتها في النمو . وينزع النمو الى ان يبلغ اقصى سرعته في الأطراف وتنتقل الى الجذع . فتغدو يدا المراهق وقدماه بحجم يدي الراشد وقدميه قبل أن تبلغ الساقان والذراعان طولهما الكامل وتصبح مكسوة بالعضلات .

وفي حين يبدو الاطفال نحيلين ، يبدو المراهقون غالباً كلهم يدين وقدمين . وبعد أن تصبح قدما الفتى بحجمهما التام ، تبلغ بطتا الساق والفخذان طولهما التام ، ويتم تقدم مماثل بالنسبة لليدين والذراعين وتتخلف ذروة سرعة نمو الساعد وراء ذروة نمو اليد ولكنها تسبق نمو المرفق بحوالي ستة اشهر .

ويكبر القلب والرئتان ، والمعدة ، والكليتان ، والجهاز العضلي ، وحجم الدم كلها وتبلغ حجمها النهائي لدى الراشد . ومستوى عملها الوظيفي خلال دفقة المراهق (من ١١ الى ١٥ سنة من العمر تقريباً) . ويتطلب الشخص الذي كبر حجمه وقواته تزايد حجم أجهزة التنفس ، والهضم ، والدوران وقدرتها الوظيفية(٥ ـ ٦) .

وينبغي أن نلاحظ بان بعض اقسام الجسم لا تشترك في دفقة النمو . فالراس والدماغ على سبيل المثال يبلغان حوالي (٩٠٪) من حجمهما في سن الرشد قبل نهاية الخامسة من العمر . والانسجة اللمفاوية للوزتين ، وغدد البلعوم ، والامعاء يتزايد حجمها تدريجياً حتى اوائل المراهقة ثم يتناقص تدريجياً بعد ذلك . وبعض الأطفال يعانون من حالات الحساسية ، وضعف الجيوب ، والتهاب اللوزتين . وقد يشعرون بهدوء الأعراض لدى تناقص حجم الأنسجة المسؤولة وربما

في الحساسية(٥ ــ ٦) . ويستمر النمو الوجهي أيضا خلال هذه الفترة ، ويصبح الفك والانف اكبر ، ويصل الى علاقة انضج بأعلى الرأس الذي بلغ كامل حجمه(٦) .

البنات : في شمالي امريكا وبريطانيا العظمى تبلغ فتيات الطبقة الوسطى ذروة سرعة دفقة نموهن حوالي سن ١٢ سنة ويسبقن الصبيان بسنتين تقريباً .

وينتقل النمو لدى البنات أيضاً من الأطراف الى الجذع . ومع ذلك تنمي الفتيات شحماً تحت الجلد على أذرعتهن وسيقانهن أكثر من الفتيان بحيث لا تظهر اوردتهن واوتارهن عادة . وفيما يتعلق بنمو الجذع ، تظل اكتاف البنات انحف في حين ان أوراكهن تغدو أعرض واكثر استدارة . أما الصبيان من ناحية اخرى ، فينمون اعرض أكتافاً واقوى في حين تظل أوراكهم انحف .

إن زيادة الشحم تحت الجلد لدى البنات ليس مصحوباً ، على العموم ، بنمو معوض للعضلات . ويصح ذلك بالنسبة للصبيان . ونتيجة لذلك تملك البنات نسبة مئوية أعلى في شحم الجسم مما يملك الصبيان . ونادراً ما يبلغن قوة عضلات الصبيان إلا في حالة البنات الرياضيات . وفيما يتعلق بحجمهن ، يمتلك الصبيان قلوباً أكبر ، وضغط دم انقباضي اعلى ، ومعدل انبساط قلبي أخفض ، ومقدرة أكبر على حمل الأوكسجين في الدم ، وقوة اكبر على تحييد النتاجات الكيماوية للتدريب العضلي كحمض اللبن (1, P. 5) . وهذه الفروق ربما كانت مرة أخرى نتيجة للتفريق التطوري للوظائف بالنسبة للرجال والنساء .

نمو الصفات المميزة الجنسية الأولية والثانوية :

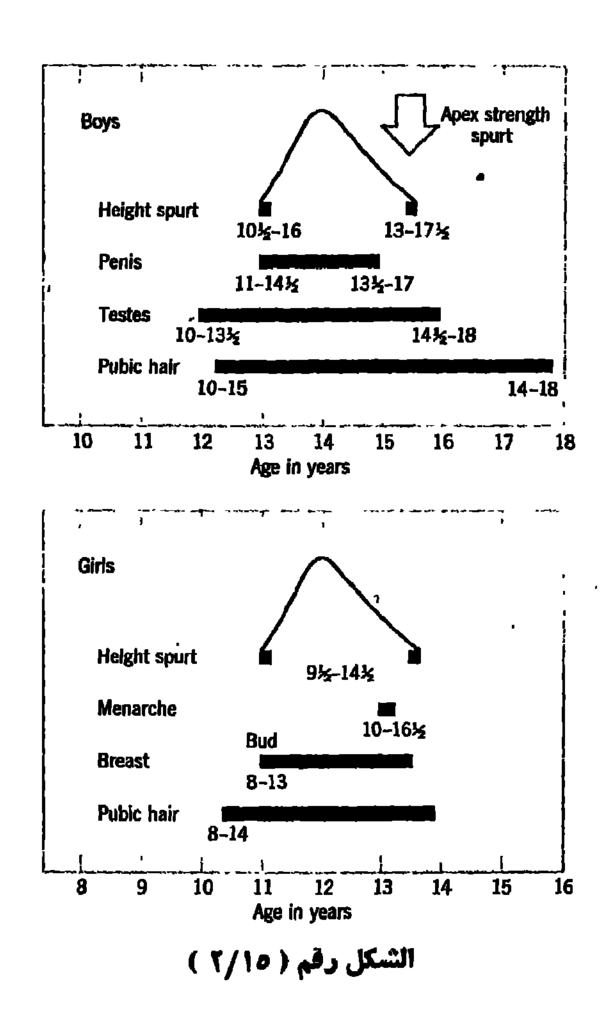
يوجد نمطان من التغيرات في الجهاز التناسلي خلال المراهقة المبكرة إذ تكبر الأعضاء التناسلية في الحجم ، وتصبح في نهاية الأمر فاعلة

وظيفياً لدى الصبيان والبنات ؛ والأعضاء الاضافية (الاثداء) وتوصف بانها تغيرات في الصفات الجنسية المميزة الأولية . وترتبط بها تغيرات في شعر الجسم ، والغدد العرقية ، والغدد الدهنية ، وعضلات الحنجرة ، وتوصف بأنها الصفات الجنسية الثانوية . وتسمى الفترة التي تنمو فيها الصفات الجنسية الأولية والثانوية بالبلوغ (وتعني كلمة) Pubes وتعني شعر العانة) . وبالرغم من ان تسلسل الحوادث متماثل تقريباً بالنسبة للصبيان والبنات فإنهـا تختلف في التفاصيل اختلافاً ذا دلالـة .

الصبيـان :

إن اول علامة على البلوغ لدى الصبيان عادة هي التوسع التدريجي للصفن والخصيتين مع اسوداد كيس الصفن وتجعده . ويبدأ شعر العانة في الظهور حوالي ذلك الوقت بعد ذلك قليلاً . وهناك تزايد في طول القضيب وحجمه بعد سنة تقريباً من توسع الصفن والخصيتين . وبالرغم من الاختلاف جوهري في وقت قذف السائل المنوي لأول مرة لدى الصبي فإنه يمكن أن يتم بعد سنة تقريباً من نمو القضيب ويبين الشكل ٢/١٥ مدى وقت ظهور الصفات الجنسية الأولية(١) .

إن نمو الصفات الجنسية الثانوية يتبع التسلسل ذاته بين جميع الصبيان : فشعر الإبط يبدأ عادة بالنمو بعد شعر العانة بحوالي سنتين، وشعر الوجه يبدأ عادة بالظهور حوالي الوقت ذاته فيظهر شعر ناعم على الشفة العليا . ويظهر الشعر بعد ذلك على الخدين ثم يبدأ بالنمو على الخدود السفلى للذقن ، اما شعر باقي الجسم (الصدر والساقين) فإنه يبدأ بالنمو في نفس الوقت الذي ينمو فيه شعر الإبط ، ولكن يمكن ان يستمر حتى المراهقـة المتاخرة . والفروق الفردية في كمية شعر الجسم الذي يعود ظهوره الى حـد كبير الى الوراثة ، ولكن اسباب تسارع نمو شعر البدن او تاخره ما تزال غير معروفة .



الشكل رقم (٢/١٥)

تسلسل ومدى عمر انطلاقة حوادث النمو في الجسد وانتهاؤها لدى الصبيان والبنات في المراهقة . وتمثل الخطوط العريضة متوسط الصبيان والبنات . وتعطي الأرقام تحتها مدى الأعمار التي يمكن خلالها ان تبدأ الحوادث وتنتهي .

المصدر :

Tanner, J. M., Growth at Adolescence, Oxford, Blachwell Scientific Publications. 1962).

ولدى توسع الحنجرة ، وتقوية الحبال الصوتية هناك هبوط تدريجي في طبقة الصوت . وهذا الهبوط ليس ثابتاً دوماً مع ذلك ، ويرتبك بعض الصبيان من سماع أنفسهم كيف يتحولون من الصوت النسوي الواطيء الى الصوت الجهير الواطيء في منتصف الجملة . ولا تبلغ طبقة صوت الراشد النهائية عادة حتى المراهقة المتاخرة . اما جَرْس الصوت ـ وهو الصفة التي تمكننا من تمييز الأصوات ذات الطبقة الواحدة أحدها عن الآخر ـ فيتوقف على حجم غرفة الطنين في الفم والأنف ، وتغيير الجرس عندما يتزايد حجم الفم والأنف خلال البلوغ(١) .

ويحدث تغيران جلديان خلال المراهقة : نضج الغدد الزهمية (الدهنية) ، ونضج الغدد العرقية المقززة (وبخاصة في منطقتي الإبط والاعضاء التناسلية) . فالغدد الزهمية تفرز مادة دهنية يمكن ان تتراكم في المسام وتسدها وتحدث رؤوساً سوداء ، وقد تثير المسام المسدودة المنطقة المجاورة وتبرز على الجلد الخارجي كحب الشباب . إن الغدد العرقية المقززة التي تنمو بسرعة شديدة خلال البلوغ تصدر رائحة تعتبر مزعجة في مجتمعنا . وسوف نناقش كيف تؤثر هذه التغيرات الجلدية في نظرة المراهقين لأنفسهم في الفصل الثامن عشر .

البنات :

إن اول علامة للبلوغ لدى البنات هي في العادة « ظهور برعم الثدي » وهي الثانية من خمس مراحل لنمو الثدي(*). وفي حالة بعض البنات يظهر

(*) والمراحل هي التالية : (أ) ما قبل المراهقة : ارتفاع الحلمتين (ب) مرحلة البرعم : وهي اتساع الحلقة الملونة (الهالة) وارتفاع الثدي والحلمة (جـ) استمرار الاتساع : الحلمة والحلقة الملونة حولها تشكلان رابية صغيرة ثانوية (د) تقاصر الحلقة الملونة (الهالة) حول الحلمة ، ووجود الحدود النهائية المحيطة بالثدي (هـ) بروز الحلمة .

شعر العانة لديهن قبل برعم الثدي ، ولكن بين ثلثي البنات جميعهن يعقب شعر العانة برعم الثدي . ويحدث في الوقت ذاته ، بوجه عام ، توسع الرحم ، والمهبل والاشفار والبظر .

ومن المؤكد أن أبرز دليل على انطلاقة البلوغ بالنسبة للبنات هو الحيض ــ العادة الشهرية الاولى . ولا ريب أن هناك اسباب مختلفة للفروق الفردية في عمر الحيض . إن حوالي (٥٠٪) من البنات الأمريكيات من البيض يبلغون الحيض بين عمري (١٢ ــ ١٤) سنة ، وحوالي (٨٠٪) يبلغونه بين عمري (١١ ½ ــ ١٤ ½) سنة وأقل من ٢٪ من جميع البنات يبلغنه قبل سن (١٠) سنوات أو بعد ١٦ سنة من العمر . والعادة الشهرية بحد ذاتها ليست بالضرورة علامة على النضج التناسلي . ففي بعض الأحوال تكون العادة الشهرية غير إباضية (لا تخرج بويضة) . وهناك فترة عقم قد تستمر من (١٠) اشهر الى سنة بعد الحيض الأول(١) .

وتنمي البنات صفات جنسية ثانوية بنفس تسلسل النمو لدى الصبيان ، ولكن هذا أقل ظهوراً بشكل عام . وعلى ذلك ، تعاني البنات من تغيرات في الغدد الدهنية . ولديهن شعر إبط وجسد ، ولكنه اقل اتساعاً من الصبيان . وتوجد طبعاً فروق فردية ؛ فبعض البنات لديهن شعر جسد اكثر من الفتيان في مرحلة نمو مماثلة . والصبيان والبنات كلاهما يعانون من قساوة الجلد ، وبخاصة في الفخذين والعضدين . ولكن هذا ليس سائداً لدى البنات والشكل رقم ٢/١٥ يعطي صورة شاملة للنمو البلوغي لدى البنات ، ويوحي بمدى العمر بالنسبة لتغيرات الجسم المختلفة .

النزعة الجيلية :

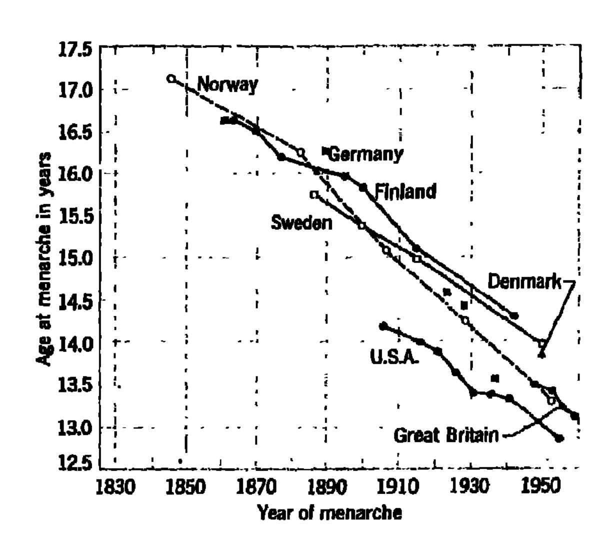
خلال الاحتفال المائتين عام ١٩٦٧ زار أناس كثيرون اماكن من مثل ا وليامزبرغ في فيرجينا و Mystic Seaport في كونبتيكت ولدى النظر

الى الابنية والمراكب التي كانت قد بنيت للناس منذ قرن مضى أو أكثر سرعان ما يبدو ان الاسرة كانت اقصر ، والسقوف أوطأ مما هي عليه اليوم . فالناس في السبيعينات اطول في المتوسط من اندادهم منذ مائة سنة مضت . كذلك فإن الصبيان والبنات يبلغان كلاهما سن البلوغ في عمر ابكر مما كان صحيحاً حينئذ في القرن التاسع عشر . وهذا المتغير التدريجي يعرف بالنزعة الجيلية Secular trend . ولكي تكون أكثر وضوحاً ، فإن متوسط الزيادة في الطول بالنسبة للراشدين البيض في الولايات المتحدة الأمريكية كان حوالي ½ بوصة كل عشر سنوات منذ عام ١٩١٥ الى عام ١٩٤٠ ، وحوالي ⅛ بوصة كل عشر سنوات من عام ١٩٤٠ الى عام ١٩٦٠ . وبعبارة أخرى كان الصبيان والبنات في عام ١٩٦٠ اطول ببوصة واحدة واثقل بعشرة ارطال من اندادهم منذ ربع قرن (٩) .

إن النزعة الجيلية لعمر الحيض اكثر وضوحاً ويبين الشكل رقم ٣/١٥ تناقص عمر الحيض بالنسبة للبنات في بلدان مختلفة ، وبالنسبة لمراحل التاريخ المختلفة . إن بداية دفقة النمو قد انخفضت أيضاً عبر السنين بالنسبة للفتيان والفتيات . فالفتيان في شمالي أمريكا ، واوربا ، والصين يعيشون بلوغاً ودفقة نمو ابكر بحوالي سنتين مما كان الأمر عليه منذ قرن مضى (١٠) .

وربما وجد عدد من العوامل المترابطة التي يمكن أن تفسر النزعة الجيلية . ولكن عاملين منها يُعتقد انهما التغذية والرعاية الطبية الافضل. ويبدو مع ذلك انه هناك حدوداً فيزيولوجية لا يمكن تجاوزها فما ان يبلغ السكان مطالبهم الغذائية القصوى فمن المحتمل ان تنتهي النزعة الجيلية . في الواقع ، يبدو هذا ما يحدث بين الأمريكيين والبريطانيين من الطبقة الوسطى اليوم ، ولا توجد زيادة بين عام ١٩٦٠ – ١٩٧٠ في متوسط طولهم او انخفاض في متوسط عمر حيضهن . ومع ذلك ، ففي البلاد المتخلفة حيث لا تكون التغذية كافية ولا معايير الصحة عالية

جداً فإن النزعة الجيلية سوف تستمر على وجه الاحتمال سنوات عديدة قادمة(١١ ــ ١٢) .



الشكل رقم ٣/١٥ ــ التناقص في عمر الحيض بالنسبة للبنات من بلدان مختلفة وبالنسبة لمراحل مختلفة من التاريخ .

المصــدر :

Tanner, J. M, Growth at adolescence. Oxford, Blackwell Scientific Publications 1962.

صورة الجسم ورضى الذات :

ينزع المراهقون الى تقويم انفسهم على نطاق واسع في حدود صفاتهم الجسمية المميزة . ويفعلون ذلك ، جزئياً على الاقل بسبب انهم لم يجدوا الفرصة لاثبات انفسهم مهنياً . مثال ذلك ، في إحدى الدراسات استطاع عشرون رجلاً في العشرين من عمرهم تبين صورة لجسدهم (ماعدا الوجه) من بين مجموعة من الصور مشابهة في الطول والقصر .

فالرجل في أوائـل أربعيناتهم يجدون صعوبة في القيـام بمثل هــذا التعرف (١٢) . وتفسير هذا الاكتشاف هو أن الشباب أكثر اهتماماً وبذلك أكثر إلفة بأجسامهم من الرجال الأكبر سناً .



معظم الناس في المجتمع الأمريكي يشتركون في مفهوم ضمني للنموذج المثالي لصيغة جسم الذكر أو الأنثى يقارنون بها أنفسهم لتقويم جاذبيتهم النسبية .

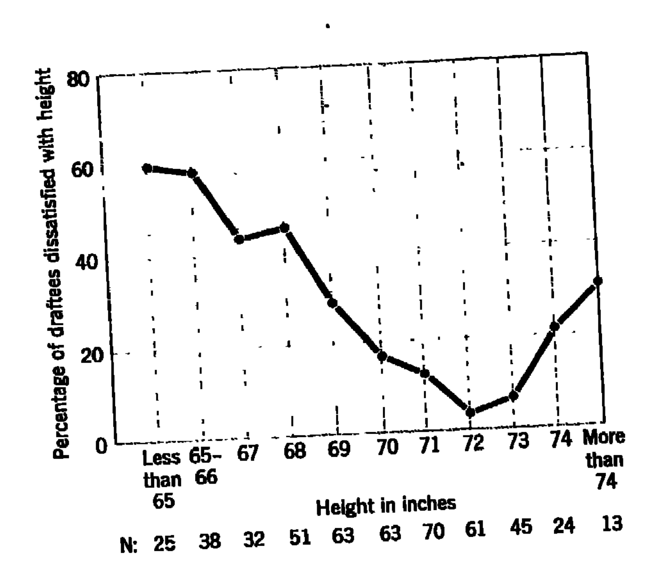
وغالباً ما يقارن الشباب انفسهم لدى تقويم اجسامهم ببعض المفاهيم المثالية التي تسود في المجتمع . وتبعاً لأحد البحوث فإن بعض الآراء النمطية المتجمدة يعتقد بها جميع الشباب الأمريكيين بصرف النظر عن العمر والجنس ، والعرق ، والخلفية الإثنية ، او الموقع الجغرافي . والظاهر ان الرجال الأمريكيين (بين سن ١٠ ــ ٢٠) سنة ، والنساء الأمريكيات بين سن (١١ ــ ٤٠) سنة يعتقدون بأن افضل الزعماء ، والأبطال الرياضيين ، والأصدقاء هم من ذوي العضلات المفتولة والرجال المتنافسين . وتبين دراسات اخرى ان الأمريكيين يعتقدون بأن الشعر ، والعضلات المفتولة ، والأعضاء التناسلية الكبيرة علامة على الفحولة بين الرجال(١٥ ــ ١٦) .

ومادام الشباب يقوّمون انفسهم تبعاً لمثل اعلى نمطي متجمد بالنسبة لأي من الجنسين ، فإن رضاهم عن اجسادهم يتوقف على مدى اقترابهم من ذلك النموذج المثالي . يعتقد في امريكا بالنسبة للرجل المثالي على سبيل المثال هو ان يكون طوله ٧٢ بوصة ويكون وزنه بين (١٧١ ــ ١٨٠) رطلاً انكليزياً(١٧) والشكل رقم (٤/١٥) يبين كيف يختلف الرضى حول الطول بين المراهقين من الفتيان تبعاً لقربهم من النموذج المثالي النمطي المتجمد . وعلى العموم ، تبدو صورة الجسم اكثر اهمية للفتيات من الفتيان ، وهذا جزئياً بسبب ان المجتمع يبرز شكل الانثى اكثر بكثير من شكل الذكر .

وكان مظهر المرأة يرتبط مباشرة في الماضي بفرص عقد زواج جيد وبذلك كان الالحاح اكثر على جاذبيتها ، وإذا لم تمتلك الفتاة قياسات جسم (٣٨ ــ ٢٤ ــ ٣٦) مع بلوغها السادسة عشرة وانفاً صغيراً فإنها يمكن أن تعتبر نفسها قبيحة ، وخيبة امل لأبويها ، وسلعة لا رواج لها في سوق الزواج . ومن حسن الحظ ان هذه الاتجاهات تتغير ، وإن يكن ببطء ، وتصبح القدرة الشخصية والانجاز اكثر بروزاً من الجاذبية الجسدية في تقدير النساء الذاتي ، وفي تقديرات المجتمع للنساء . وقد

بينت عدة دراسات انه عندما لايرضى المراهقون باجسامهم ، فغالباً مايصبحون قلقين(١٨ـ٢١) . ويجب أن نلاحظ مع ذلك أن هذه الدراسات تبين ان اكثر المراهقين سعداء باجسامهم اكثر من التعساء بها(٢٢ـ٢٣)

وعندما ينضج الشباب ويبداون بتقويم انفسهم في حدود صفاتهم الشخصية وتحصيلهم فإنهم اقل ميلاً لإدخال صورة جسمهم في تقويم انفسهم . وبالرغم من أن صورة الجسم تستمر في أن تكون جزءاً هاماً من مفهوم المرء لذاته طوال الحياة فإنها لاتكون بارزة كما كانت خلال المراهقة .



الشكل رقم (٤/١٥) ــ العلاقة بين طول المجندين في الجيش وعدم رضاهم عن ذلك الطول .

المصدر :

Gunderson, E. K. E. Body size, Self evaluation and Military effectivenerss, Journal of Personality and Social psychology, 1965, 2, 902-906).

النمــو العقلــي

التغير الكبير الذي يحدث في النمو الجسدي خلال المراهقة المبكرة غالباً ما يحجب التغيرات الكبيرة التي تتم في النمو العقلي . وشكراً للنمو الذي سماه (بياجيه)(٢٤) بالعمليات الشكلية (الرمزية) حيث يتمكن المراهقــون من معالجة عــدة متغيرات في الوقت نفســه ، ويدركــون الاستعارة والتشبيه ، وينشئون المثل العليا ، ويفكرون بالتعليــل ، والقضايا المناقضة للواقع . وهم قادرون على فهم الزمن التاريخي ، والثقافات المختلفة وهذه التغيرات في القدرة العقلية يمكن أن توصف كمياً وكيفياً ؛ فمن الناحية الكمية ، يبدو أن هناك قضيتين ذواتي أهمية خاصة : (أ) فرضية عمر تمايز القدرات العقلية (ب) ســير النمــو العقلي الذي ظُنّ (بضم الظاء وتشديد النون) انه يصل ذروته في المراهقة ثم يتدهور تدريجياً بعد ذلك .

والتغيرات في المظاهر الكيفية في تفكير المراهق لم تستقص بشكل مكثف كما تم لتلك التغيرات في مرحلة الطفولة . إذ لم يجر بحث تجريبي على نمو اللغة ، والذاكرة ، والادراك في المراهقة ومعظم البحث الذي اجزي على تفكــير المراهق كان قد تركز على محاكمة المراهق ، وحــل المشكلات . وسوف نناقش بعض هذه البحوث ، وكذلك القضايا المتصلة بالتفكير الاجرائي الشكلي (الرمزي) ، ثم ننتهي بالاشارة الى بعض النتائج العاطفية لبلوغ التفكير الاجرائي الشكلي .

روائز الذكاء : يختبر المراهقون بالنسبة لمعظمهم باخذ الروائز ، ويميل اداؤهم إلى ان يكون مستقراً استقراراً تاماً عبر الزمن . ومع ذلك لايمكن لذكاء المراهق ان يسبب مشكلة . فالفتى الذكي جداً او البنت يمكن ان يفسر اسئلة الرائز على انها اعقد ماهي عليه في الواقع ، أو يستخدم بنود الرائز بقصد اخذ مكانة سياسية او اجتماعية(٢٥) . وعندما كان احد المؤلفين يختبر شاباً في سلم الذكاء للراشدين (Wais) كان احد اسئلة السلم الفرعي (للفهم) « لماذا ينبغي حبس المجرمين ؟ »

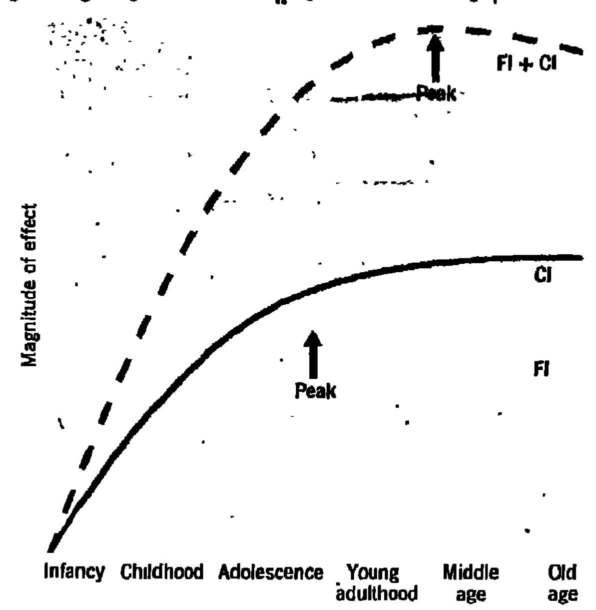
اجاب الشاب (لا ارى وجوب حبسهم) ولدى اختبار الاطفال ينبغي على الفاحص دوماً ان يحاول تحديد « هل يفهم الطفل السؤال فعلاً ؟ » . وعندما نختبر المراهقين من ناحية اخرى ، تكون القضية « هل يفهم المراهق السؤال جيداً أكثر من اللازم ؟ » اما فيما يتعلق بالنمو العقلي فهناك قضيتان هامتان هما : ماهو مدى قدرات الفتى خلال المراهقة ؟. وما هو سير القدرات العقلية في مرحلة المراهقة ومابعدها ؟

فرضية عمر تمايز القدرات العقلية : تسمى إحدى النظرات في طبيعة القدرات العقلية بفرضية عمر تمايز القدرات العقلية(٢٦ـ٢٨) . وترى انه في الطفولة تكون القدرات العقلية منفصلة لاتنسيق بينها . ومع ذلك ، فإن هذه القدرات تصبح في الطفـولة متكاملـة ومتناسقة تدريجياً في عدد أقل من القدرات من نسق اعلى . ثم تصبح القدرات العقلية متمايزة ثانية خلال المراهقة بحيث توجد قدرات اساسية اكثـر مما كان خلال الطفولة . ويعتقد باحثون آخرون بوجود مرحلة اخرى من التمايز في المراهقة المتاخرة تندمج القدرات العقلية بشكل ما في نموذج اصلي اقل تمايزاً .

وفرضية عمر تمايز القدرات العقلية هذا هو اكثر من اهتمام دراسي ما دمنا نعكسه في المناهج المدرسية . ففي المدرسة الابتدائية يأخذون عدداً محدوداً من المواد مثل الحساب ، والقراءة ، والدراسات الاجتماعية ، والعلوم . ولكن لدى المراهق في المدرسة الثانوي مدى اوسع من الاختيار بما في ذلك اللغات الأجنبية ، وعلم الحياة ، والأدب ، وقانون الأعمال ، وعلم النفس ، والاقتصاد المنزلي .

وبعض الباحثين يعتقدون بوجود تمييز خلال المراهقـة ، وفي حين يعتقد آخرون انه يوجد تغيير قليل أو لايوجد في قدرات المرء الاساسية خلال ذلك الوقت(٢٠ـ٢٢) . ويمكن عزو وجهات النظر المختلفة جزئياً إلى اختلاف مناهج البحث وأصوله ، ويبدو أن فرضية عمر تمايـز القدرات العقلية لم يمكن قبوله قبولاً تاماً أو رفضه . وفي راينا يوجد نوع ما من التمايز ولكن ليس إلى الحد الذي يوحي به انصاره .

سير النمو العقلي : عندما بدأ الروز العقلي اكتشف أن القدرة العقلية لاتستمر في الزيادة طوال الحياة . ويبدو أن القدرة العقلية تبلغ الذروة في منتصف المراهقة ثم تتناقص بعد ذلك(٢٣) . وكانت هذه النظرة قد اعتمدت على التعبير المبكر لاختبار (ستانفورد ـ بينه) الذي أظهر أن الذكاء يبلغ ذروته حوالي سن السادسة عشرة . وقد تم الحصول حتى على تقدير ادنى لذروة الأداء العقلي من مجموعة اختبارات طبقت خلال الحرب العالمية الأولى ، فلدى اختبار آلاف من المجندين ، وجد أن متوسط ذكائهم يعادل ذكاء طفل في الثالثة عشرة من العمر(٢٤) .



الشكل رقم (٥/١٥) ـ الذكاء المتغير والمتبلر واثر الذكائين مجتمعين
الذكاء المتغير FI
الذكاء المتبلر CI

المصدر :

Horn. J. L. Intelligence - why it grows.? why it declines?, Transaction, November 1967, 31-32.

واظهرت دراسات جديدة بعد ذلك الوقت أن الذكاء لا يتناقص بتقدم العمر بل انه يتحسن(٣٥ ـ ٤٥) ، واحد أسباب هذه الاكتشافات المتناقضة هي منهجية . فتلك الدراسات التي اظهرت التدهور العقلي غالبا ما اعتمدت على البحث المقارن ، وفيه يختبر الافراد في مستويات عمرية مختلفة في نفس الوقت . وفي مثل هذه الدراسات يمكن أن يؤدي الراشدون في مستوى أدنى من المراهقين لا لانهم فشلوا في النمو عقليا بل لانهم لا يملكون التربية ذاتها لتي يمتلكها مراهقو يومنا هذا . وبالمقابل فان الدراسات التي اظهرت أن الذكاء يواصل الازدياد خلال النضج تنزع الى أن تعتمد على البحث الطولاني الذي يختبر فيها الافراد ذاتهم بشكل متكرر عبر الزمن .

والتفسير الاخر للاكتشافات المناقضة هي أن اختبارات الذكاء تقيس نمطين من الذكاء ـ أحدهما يبلغ ذروته خلال المراهقة في حين أن الآخر يستمر بالازدياد مع العمر(٢٨،٤٠) وقد سمي النمط الأول من الذكاء بالذكاء المتغير انه متضمن في العمليات العقلية التي تثوي وراء العمليات العقلية كتلك التي وصفها (بياجيه) والتي يمكن ردهـا الى الوراثة والنضج على حد سواء . والنمط الآخر من الذكاء يعرف بالذكاء المبتلر انه متضمن في المعرفة والمهارات التي تكتسب خلال التنشئة الاجتماعية والمثاقفة .

ويجادل فريق من الباحثين(٣٠،٢٨،٤٠،٤١) أن الذكاء المتغير يبلغ ذروته خلال المراهقة ثم يميل الى التناقص ، في حين أن الذكاء المتبلر يستمر على العموم بالازدياد . والسبيل الذي توفق فيه هذه الفرضية بين الموقفين (من أن الذكاء يتناقص أم لا) قبل بدء التاسعة عشرة من العمر موضح في الشكل ٥/١٥ .

وحتى هذه التعميمات حول الذكاء المتغير والمتبلر يجب تعليلها . فالقدرات الخاصة والمعرفة التي يتمكن الشخص الحفاظ عليها خلال النضج تتوقف على المستوى الاصلي لقدرة ذلك الشخص العقلية وعلى

مهنته ، وعلى الحالة العامة لصحته وغير ذلك ، وقد وجد أن الناس الاذكياء جدا يحتفظون بمستوى عال من العمل الفكري مدة اطول من اولئك الذين هم أقل منهم ذكاء(٤٤) . واولئك الذين أعمالهم اكاديمية او ذات وجهة فكرية يحتفظون بمهاراتهم اللغوية مدة اطول من اولئك الذين هم في المجالات الاخرى . وكما قال (هوايتهيد Whitehead مرة « التخيل اكثر نشاطاً بين سن (١٩ — ٣٥) سنة ، ومعظمنا يبقى كذلك مهما عانينا من تقلبات بعد ذلك » (أورده جونز Jones)(٩٩) . ولكن صحيح أيضا ـ كما يبين ذلك العمل المبدع لرجال من أمثال فرويد وبياجيه ـ أن الناس الذين يملكون فيضاً من الحيوية الفكرية يتالقون بعد سن الخامسة والثلاثين .

التفكير الاجرائي وتجلياته :

تبعا لبياجيه ينبع التفكير من الاستدخال التدريجي للافعال ، ولهذا لا يظهر التفكير الحقيقي أي التلاعب العقلي ، أو تجريب المعطياتالبيئية حتى سن السادسة أو السابعة من العمر عندما تصبح مستدخلة استدخالا كاملا . ومنظومة تفكير اطفال السادسة أو السابعة وحتى حوالي العاشرة او الحادية عشرة ـ الذي يسمى بالعمليات المشخصة كما ذكرنا ذلك في الفصل الحادي عشر ـ يختلف جوهريا عن منظومة التفكير الرمزي الذي يظهر خلال المراهقة المبكرة في عمر (الحادية عشرة الى الرابعة عشرة) ـ والذ ييسمى بالعمليات الرمزية .

وسوف نصف منطق التفكير الاجرائي الشكلي ثم نرى كيف يتجلى في تفكير ومحاكمة المراهقين . وبعد مناقشة بعض قضايا التفكيرالاجرائي الرمزي التي نوقشت في البحوث الجارية سوف نمعن النظر في بعض الأمور التي ينطوي عليها التفكير الرمزي (الصوري) ويؤثر بها ، على المفاهيم الاجتماعية للشباب وعلى تصوراتهم للدواتهم ، ونظراتهم عن الناس الاخرين .

منطق التفكير الاجرائي الرمزي (الشكلي) :

من المفيد النظر الى التفكير الاجرائي الرمزي ضمن سياق العمليات المشخصة . إن منظومة العمليات المشخصة تشبه مجموعة منطقية ما دامت توجد مجموعة من العناصر (أشياء ، صفات ، علاقات ؛ وعمليات (الجمع والطرح وغير ذلك) مع مجموعة من القواعد لجمع العناصر ، والعمليات . واحدى هذه القواعد هي التبديل مهما كانت كيفية جمع عناصر مجموعة فان النتائج تكون هي ذاتها . مثل ذلك آ + ب + جـ = (آ + ب) + جـ . والقاعدة الثانية هي قاعدة التطابق : يوجد لكل عنصر هوية آ ــ آ = . : أو آ = آ . والقاعدة الثالثة هي قاعدة التشكيل إن تشكيل أي عنصرين في مجموعة ينتج عنصراً ثالثاً يكون بدوره عنصراً في المجموعة اي آ + ب = جـ والقاعدة الرابعة هي قانون قابلية الانعكاس فكل عملية في مجموعة لها عملية ثانية معاكسة تلغي نتائجها مثال ذلك (آ + ب = جـ) ولكن (جـ ــ ب = آ) وينبغي أن نقول إن الطفل لا يعي المنظومة الاجرائية المشخصة ، ويمكن استنباطها من ادائه . والأمر ذاته صحيح بالنسبة للمنظومة الاجراءية الرمزية . في الواقع إن فكرة بياجيه عن اللاشعور العقلي يشابه على نحو ما مفهوم فرويد عن اللاشعور العاطفي . فقد وجد فرويد أن كل فرد يعيش حياة غنية بالأماني ، والاندفاعات ، والرغبات ، والتخيلات لا يعيها إلا وعيا قليلا . كذلك وجد بياجيه أن لدى كل فرد حياة معرفية غنية يستخدم فيها أنظمة معقدة من العمليات المنطقية لا يعيها فعلا . وعندما نشاهد كم من المنطق يدعم سلوكنا اليومي تكون كشخصية موليير في مسرحية البرجوازي النبيل الذي دهش من اكتشاف انه كان يتكلم نثرا طوال حياته .

وعندما يبلغ الطفل مستوى العمليات المشخصة يستطيع أن يجري عمليات على الاصناف مثال ذلك ، اذا عرف الطفل أن عدد الأطفال يساوي عدد الصبيان والبنات ، أو أن آ = جـ + ب (تشكيل) فانه يعرف مباشرة ان ب = آ ــ جـ وأن ب ــ ب = . (التطابق وأن

جـ + ب = آ (التبديل) . ويمكننا معنى التحليل المنطقي هذا التفكير الطفل من التنبؤ بمجموعة كاملة من العمليات من عملية واحدة .

وعندما ننتقل الى نظام العمليات الرمزية ، يصبح المنطق أكثر تعقيداً ، وعندئذ يصبح ، في الواقع ، **منطق القضايا** . وهذا النمط من المنطق هو منطق من النسق الثاني يجرى على نظام النسق الأول مدى من التفكير أوسع وأكثر مرونة . والمنطق الاجرائي الرمزي بالنسبة للمنطق الاجرائي المشخص كنسبة الجبر الى الحساب . فكلا المنطق الاجرائي المشخص والحساب أدوات تمكن المرء من التعامل مع الأشياء في العالم الواقعي . والمنطق الاجرئي الرمزي والجبر من ناحية أخرى ، أدوات تمكن المرء من التلاعب بالرموز ـ خطوة بعيدة عن العالم الواقعي. فالمرء يكتسب بالعمليات الرمزية مستوى جديداً من الوعي . وبالرغم من أن المراهقين لا يعون المنطق الذي يكمن وراء عمليات تفكيرهم الجارية، فانهم قادرون على التامل ، وصياغة افكارهم ، وعمليات تفكيرهم في مفاهيم ، إنهم يستطيعون التفكير في التفكير . وهذا يعني من وجهة النظر المنطقية ان المراهقين يستطيعون الآن أخذ التشكيلات التي كانوا قادرين على تشكيلها في المرحلة الاجرائية المشخصة ، ويجرون عليها عمليات كما لو كانت اصنافا ، وعلاقات ، وصفات اولية . وهكذا يستطيع المراهقون تصور تشكيلات عديدة لا يمكن أن تحدث في الواقع . وهذا يعني ان الشاب قادر على بناء المثل العليا ، والامكانات ، ويضع القضايا المناقضة للواقع والتي يمكن أن تكون صحيحة من الناحية المنطقية ولكنها غير صحيحة واقعيا(٢٤) .

ولإيضاح إمكانات التفكير الاجرائي الرمزي . لنفرض أنك في المطعم وقدمت لك قائمة الطعام التي تتدرج فيها المقبلات ، والأطعمة ، والحلويات ، والمشروبات ، إن لديك عدداً من البدائل المختارة التي يمكن أن تمثل كما يلي :

ا ـ ان لا تطلب شيئاً

ب ـ ان تطلب شيئاً واحداً :

٢ ـ ان تطلب المقبلات فقط .

٣ ـ ان تطلب طعاما فقط .

٤ ـ أن تطلب الحلويات .

٥ ـ أن تطلب المشروب .

ج ـ إن تطلب شيئين :

٦ ـ ان تطلب المقبلات والطعام .

٧ ـ أن تطلب المقبلات والحلويات .

٨ ـ أن تطلب المقبلات والمشروب .

٩ ـ أن تطلب الطعام والحلويات .

١٠ ـ ان تطلب الطعام والمشروب .

١١ ـ أن تطلب الحلويات والمشروب .

د ـ أن تطلب ثلاثة اشياء :

١٢ ـ أن تطلب المقبلات والطعام والمشروب .

١٣ ـ أن تطلب المقبلات والطعام والحلويات .

١٤ ـ أن تطلب المقبلات والمشروب والحلويات .

١٥ ـ أن تطلب الطعام والمشروب والحلويات .

هـ ـ آن تطلب اربعة اشياء :

١٦ ـ ان تطلب المقبلات والطعام والحلويات والمشروب .

إن القدرة على النظر في كل التشكيلات الواردة أعلاه (بالاضافة الى الطعام الفعلي في كل مجموعة) يتطلب التفكير الاجرائي الرمزي. والسبب في أن الاطفال يواجهون مثل هذه الصعوبة في المطاعم هو وجود عدد كبير جدا من الخيارات عليهم التعامل معها. ويمكن أن نعزو جزئيا قيام سلاسل الطعام السريعة، مثل (ماكدونالد وكنتوكي) للفروج المشوي، الى جاذبيتها للأطفال، فقائمة الطعام يسهل على المراهقين مواجهتها.

والمراهق قادر أيضا على استخدام العمليات الرمزية مع القضايا اللغوية التي يمكن أن تكون أو لا تكون ذات أسناد حقيقية. والقضايا التالية كانت قد اقترحت من قبل (بيل Peel)(٤٦).

إنها تمطر والطقس بارد $(p.q)$

(أو) إنها تمطر ولكن الطقس غير بارد $(p\bar{q})$

(أو) إنها لاتمطر ولكن الطقس بارد $(\bar{p}q)$.

(أو) إنها لاتمطر ولكن الطقس ليس باردا $(\bar{p}\bar{q})$.

هذه القضايا الاربع $(p.q, p.\bar{q}, \bar{p}.q, \bar{p}.\bar{q})$ يمكن أن تتشكل في أساليب تشبه طرائق يستطيع المرء أن يشكل الوجبات الاربع على قائمة طعام المطعم، وكل تشكيل يصف علاقة مختلفة بين p وq مثال ذلك:

(أ) $(pq) V \bar{p}q$ و$(\bar{p}q\ V\ \dot{p}\bar{q})$ خاطئة، تعادل p أنها تمطر تستلزم q والطقس بارد. هذا هو المنطق الضمني الذي نستخدمه لاستخلاص حادثين مرتبطين سببيا.

(ب) $(\bar{p}q \text{ and } \bar{p}\bar{q})$ $pq\ V\ \bar{p}q$ مغلوطتان تعادل p مستقلة عن q. (يمكن أن تمطر سواء كان الطقس باردا أم لا). هذا المنطق الضمني الذي نستخدمه لاستخلاص حادثين ليسا مرتبطين سببيا.

(ج) $(pq \text{ and } \bar{p}\bar{q})$ $\bar{p}q \vee \bar{p}q$ مغلوطتان تعادل p متعارض مع q (عندما تمطر والطقس ليس باردا والعكس بالعكس) وهذا هو المنطق الضمني الذي نستخدمه لتقرير أن شيئين لايمكن أن يرتبطا (46, P.127).

إن القدرة على تشكيل قضايا يفتح الباب على امكانات هائلة للتفكير وهو لازم لجميع المجهودات العلمية. فعلى الباحث سواء كان يبني نظرية أم يجري تجربة أن يبقي كثيرا من المتغيرات في عقله بشكل متواقت ويفكر بتغيير بعضها في حين يبقي متغيرات أخرى ثابتة. وهذه هي الطريقة الوحيدة التي يستطيع فيها الباحث صياغة الفرضيات واختبارها تجريبيا.

اللغة والذاكرة:

لم يجر بحث منهجي على النمو اللغوي، وقدرات التذكر في المراهقة وفيما يتعلق باللغة يمكن افتراض (من اختبارات من مثل ستانفورد بينه، وسلم فكسلر لذكاء الاطفال) بأن النمو يستمر في المفردات والجملة، وفي تعقد بناء الجملة حتى المراهقة المتوسطة على الاقل. يضاف الى ذلك وكنتيجة للعمليات الرمزية يبدأ الفتية في فهم المظاهر الرمزية للغة وبذلك يدرسون النحو وبناء الجملة. وبالرغم من أن هذه المواد تدرس أحيانا في المدرسة الابتدائية، فان كثيرا من المعلمين يعتقدون بأن الاطفال في هذه السن لايفهمون حقا أقسام الكلام، وتحليل الجمل. وتظهر دراسة حديثة لنمو اللغة لدى التوائم المتماثلة وجود زيادة كبيرة في فهم الجملة في المراهقة المبكرة (٤٧).

وأحد مظاهر لغة المراهق التي تمت دراستها هو فهم الاستعارة والتشبيه. ويبدو أن استعارة من مثل «Love's labour's lost» «جهد الحب الضائع» تتطلب التفكير الاجرائي الرمزي لكي تفهم مادامت مفهومية أو مجردة. ففي الاستعارة أعلاه يقارن شكسبير الساعات

التي لا تنتهي والتي انقضت في التفكير في الشخص المحبوب مقارنة او متناسبة مع العمل الجسدي . في هذه الاستعارة الصلة الرابطة هي فكرة أن الحب والعمل يتطلبان كمية متناسبة مع الجهد .

ومع ذلك هناك كثير من الاستعارات تكون فيها العلاقات علاقــات تشابه اكثر من ان تكون علاقات تناسب ، وفي احدى الدراسات(٤٨) سئل اطفال ومراهقون تفسير استعارات تشبيهية واستعارات تناسبية وكان المثال على الاستعارة التشبيهية كان له مخلبــه كانف . وامــا الاستعارة التناسبية فكانت وردة الصباح قد اغتسلت بالندى . فوجد ان الاطفال يستطيعون فهم الاستعارات التشبيهية ، وان المراهقين قادرون ، مع ذلك ، على تفسير نوعي الاستعارة كليهما . أضف الى ذلك ان قدرة الشاب على تفسير الاستعارات التناسبية بشكل صحيح يرتبط ارتباطا عاليا بنجاحهم في مقياس التفكير الاجرائي الرمزي . وذكر الباحثون الآخرون نتائج مشابهة على التفكير الاستعاري(٤٩ ــ ٥١) .

ولم يجر بحث على نمو الذاكرة في المراهقة . و مع ذلك ، فمن الواضح ان الأطفال لدى تقدمهم بالعمر ينمون بشكل متزايد مخططات تذكرية معقدة ومجدية(٥٢ ــ ٥٤) .

ويبدو معقولا افتراض ان هذه النزعة تتواصل في المراهقة وان العمليات الرمزية تستخدم عندئذ لانماء مخططات يمكن ان تبعد الحاجة الى الاستحفاظ المتعب للمعلومات (كاستخدام الحروف للدلالة علــى الوكالات الاتحادية NIH , FBI الخ) . وسعة ذاكرة الفرد المطلقة لا تزيد كثيرا عن بعد الطفولة ، وذاكرة المراهقين والراشدين تكــون الأفضل (وذلك عندما يركزون انتباههم او تفكيرهم عليها وإذا فعلوا ذلك) إنما تعود الى قدرتهم الأعلى في تصنيف المعلومات وتنظيمها(٥٦ ــ ٥٨) .

سلوك الاحتفاظ الادراكي :

معظم ضروب سلوك الاحتفاظ الادراكي (بالكتلة ، والعدد ، والطول والكم والمسافة ، والمساحة .. الخ ..) يتم اتقانها عموما خــلال الطفولة في مستوى التفكير الاجرائي المشخص . ولكن بعض مفاهيم الاحتفاظ الادراكي (كالحجم مثلا) يبدو أنه يتطلب عمليات رمزية . وقد وجد بياجيه وانهيلدر ،(٥٩) أن الاطفال لا يفهمون الاحتفاظ بالحجم حتى عمر الحادية عشرة أو الثانية عشرة ويختبروا مــن أجــل ذلك بسؤالهم ما إذا كانت كرة من الفضار قد انداحت على شكل (مقانق) تاخذ نفس الحيز من المكان .

وفي ردود عديدة على دراسة بياجيه وانهيلدر : وجد احد المؤلفين ان نسبة كبيرة من المراهقين ، وطلاب الجامعة لا يتقنون على الاطلاق الاحتفاظ الادراكي بالحجم(٦٠ ــ ٦٢) . وقد دعم بحث لاحق هذه النتائج مع زمر اخرى من المراهقين والراشدين(٦٢ ــ ٦٥) . ويبدو أن اكتساب العمليات الرمزية او تطبيقها على مظاهر محددة من الواقع ليس شاملا بقدر شمول اكتساب العمليات المشخصة وتطبيقها . وينبغي ان نلاحظ أن لمفهوم الحجم مستويات متعددة من التجريد ، وأن الدراسات التي طبقت على المراهقين والراشدين يمكن ان تكون قد اختيرت مــن اكثر المستويات تجريدا . وقد عالجت هذه الدراسات **الحجم المتصل** ، وهو المكان المملوء بمادة متصلة كالسائل أو الفضار . ولكن **الحجم غير المتصل** وهو المكان المملوء باشياء غير متصلة ــ اسهل على الاحتفاظ الادراكي . أي أن من الاسهل بالنسبة للمفحوص ان يكتشف أن مجموعة المكعبات تاخذ نفس الحيز من المكان مهما كانت كيفية تنظيمها من ان يكتشف ان كرة الفضار التي مددت على شكل مقانق انها تملأ نفس الحيز من المكان ان مفهوم الحجم مثل المفاهيم الاخرى يمكن ان تفهم على عدة مستويات وفي المراهقة وحدها ينزع احتفاظ الحجم المتصل الى ان يفهم فهما تاما.

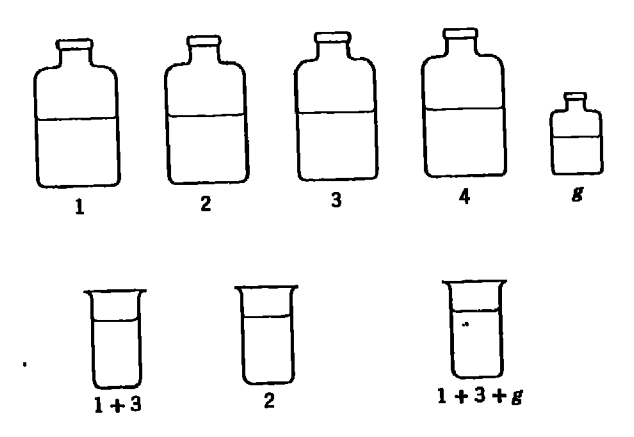
التفكير التشكيلي :

إن احد الأساليب الجديدة للتفكير الذي أصبح ممكناً مع التفكير الاجرائي الرمزي هو التفكير التشكيلي « كما في مثال وجبة المطعم في الصفحة (٢٦٧) » . ولفهم كيف ينمو مثل هذا التفكير لدى الأطفال انظر الشكل رقم (٦/١٥) وهو مثال فعلي من بحث أصيل لبياجيه وانهيلدر . وما يلي بعض مما اورده الأطفال في عمرين مختلفين الذين عرضت عليهم المسألة المصورة في الشكل رقم (٦/١٥) .

رونالد(١ـ٧) مزج السوائل (4+g) ، ثم (2+g) ، (1+g) ، (3+g) « لقد عملت كل شيء » . . « جربتهم جميعا » « ماذا يمكنك ان تفعل غير ذلك ؟ » ، « لا ادري » . اعطيناه الاكواب مرة ثانية فمزج مرة ثانية (1+g) .. الخ .. لقد اخذت كل زجاجة لوحدها » . « ما يمكنك ان تفعل غير ذلك ، كاخذ زجاجتين في نفس الوقت » [فمزج (1+4+g) ثم (2+3+g)] وبذلك فشل في تجاوز المجموعتين من الزجاجات . مثال ذلك [1+2) , (1+3) , (2+4 , 4+ (3+4)] . وعندما اوحينا بان لديه غيرها وضع (1+g) في الكوب الذي كان يحوي (2+3) ونجم عن ذلك ظهور اللون » حاول احداث اللون مرة ثانية . هل اضع الاثنين او الثلاثة ؟ وحاول [(2+4+g) ثم اضاف (3) ثم جربها مع (1+4+2+g)] لا لم اعد اتذكر اي شيء آخر (24, P. 111)

وقد قدمت انهيلدر وبياجيه امثلة كثيرة من هذا النوع تظهر أن لدى الأطفال صعوبة في العمليات المتعددة . إنهم يفكرون في تشكيل شيئين ولكنهم لا يفكرون تلقائيا في تشكيل سائلين او ثلاثة مختلفة فورا مع (g) وحتى عندما يعطي إليهم بهذا الاجراء فان معالجتهم مضطربة مع التشكيلات المتعددة باي أسلوب منهجي . قارن جواب هذا الصبي مع جواب ذلك المراهق .

بدا جورج (14;6) بـ (2+g) ; (1+g) ; (3+g) ; (4+g) لا يتحول اصفرا . وهكذا يجب أن تخلطهم ؛ إنه يواصل معالجة الستة تشكيلين



الشكل رقم (٦/١٥) : مواد استخدمت في تقويم المحاكمة التشكيلية لدى الأطفال المراهقين . فهـذا الرسم التخطيطي يوضح مسالة المحاليل الكيماوية الملونة والتي لا لون لها . أربعة دوارق متشابهة تحوي سوائل لا لون لها ولا رائحة (١) سائل حمض الكبريت الممدد (٢) مـاء (٣) مـاء الأوكسجـين (٤) كبريت السولفا والدورق الأصفـر المعنون ب g ويحوي يودور البوتاسيوم . وعرض كوبان على المفحوص احدهما يحوي (١ + ٣) والآخر يحوي (٢) وفي حين يشاهد المفحوص يضيف المجرب عدة قطرات من g الى كل من هذه الأكواب والسائل في الكوب الذى يحوي (١ + ٣) يتحول الى اللون الأصفر . ويسال المفحوص ان يحدث اللون مستخدماً كل او اي دورق من الدوارق الخمسة .

المصـدر :

Inhilder, B. & Piaget, J., The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence, New York, Basic Books. 1958).

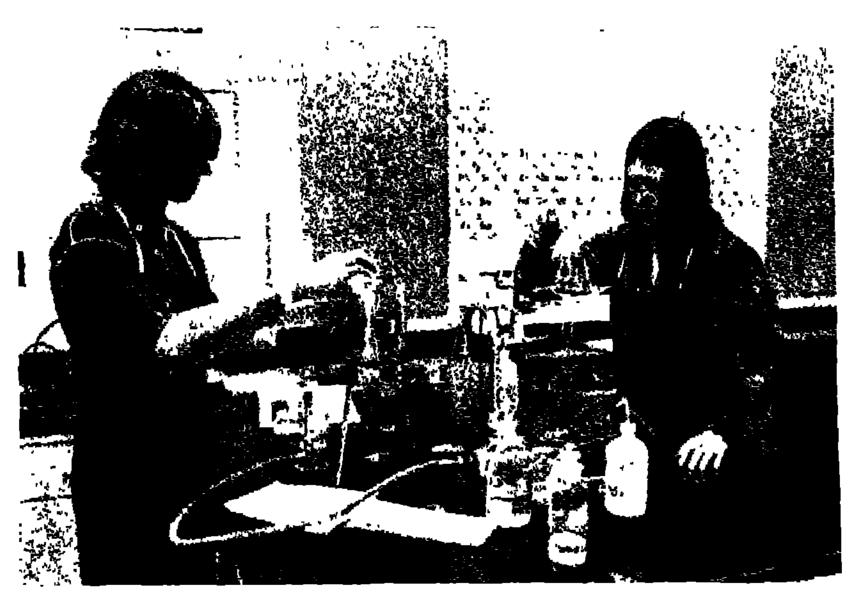
تشكيلين واخيرا يتوصل الى (1+3+9) . اظن أن الأمر سينجح هذه المرء «لماذا ؟ إنه (1) و (3) وبعض الماء » ، « أتظن انه ماء ؟ » نعم لافرق في الرائحة اظن انه ماء » « هل تستطيع أن تستبدل (g) مع بعض الماء وتمزجها مع (1+3) » ؟ لا إنه ليس مـاء . إنه محلول كيميائي إنـه يتشكل مع (1) و (3+1) ثم يتحول الى سائل اصفر (24.p.1818) .

الصغار في المستوى الاجرائي الرمزي مثل جورج يفهمون فوراً أن سائلين أو ثلاثـة يمكن ان تتشكل في وقت واحـد . وعلى ذلك ، فـإن العمليات الرمزية تقدم مناهج اكتشاف فرضيات أو بناءها مع مناهج لاختبار الفرضـيات . وفي المراهقة مقارنـة بالطفولة تصبح منـاهج الاكتشاف والتحقق موحدة .

إن نتائج انهيلدر وبياجيه قد دعمت من قبل آخرين . ففي إحدى الدراسات(٦٨) طلب من اطفال ومراهقين التفكير في كل التشكيلات الممكنة (لِفيَشِ البوكر) الملونة التي تتخذ ارقام (صفر ، ١، ٢، ٣، ٤) وفي وقت مـا . وبالرغم من ان معظم المراهقين يجهلون امكانيـة الصفر ، وأكثريتهم تدرك الامكانات الخمسة عشرة الباقية . وقد وجدت انهيلدر وبياجيه ان الصغار قادرون على توليد تشكيلات (نظام العناصر غير المهمة) قبل أن يتمكنوا من توليد تعديلات اساسية (نظام من العناصر المهمـة) . وكان هـذا قد عرض أيضا من قبـل **Neimark** في بحث طولاني . فعندما كان مفحوصوها من الصف الرابع لم يستطيعوا توليد لا تشكيلات ولا تبديلات أساسية كان نصف الأطفال في الصف السادس قد استطاع توليد تشكيلات ولكن تبديلات اساسية .

تحولات التوجيه المفهومي :

يبدو من المعقول افتراض ان الناشئة في المستوى الاجرائي للتفكير يسبغون صيغة مفهومية على عالمهم بشكل مختلف على نحو ما عما يفعله الأطفال في المستويات قبل الاجرائية والمشخصة . فاطفال في مستوى





مع القدرات العقلية الجديدة التى تظهر في المراهقة (العمليات الرمزية التي وصفها بياجيه) ، يكـون الناشئة قادرين على الانخراط في التفكير العلمي ، وبخاصة التفكير بتحولات مختلفة عديدة في وقت واحد .

ما قبل الاجرائية تنزع الى رؤية الأشياء في حدود ذات مظاهر ذات دلالة ـ « الدراجة دواليب » . الأطفال في المستوى الاجرائي المشخص يميلون الى إسباغ الصفة المفهومية على الأشياء في حدود كيفية عملها « الدراجة للركوب » . واخيرا يميل المراهقون الى التفكير في الأشياء في حدود مفاهيم عامة « الدراجة مركبة ذات دولابين » .

ومن الجلي اننا لانفكر دوما في اعلى المستويات التي نحن قادرين عليها . فالراشدون القادرون على التفكير بشكل مفهومي غالبا ما يفكرون بإدراكيا او وظيفيا . ولهذا تساءل الباحثون كم من السهل على الأطفال والمراهقين إمكان التحول من اسلوبهم السائد في إسباغ المفهومية الى اسلوب أدنى او ارقى . ومن الناحية النظرية ليس على الأطفال ان يكونوا قادرين على التحول الى اسلوب ارقى لأن هذا يتطلب قدرات لا يمتلكونها. ولكن الأطفال الكبار والمراهقين قادرين على التفكير في مستوى أدنى . ولدراسة هذه القضية استخدم الباحثون مهمة انتاج المفهوم التي يطلب فيها من الأطفال والمراهقين التفكير بافكار تتعلق بصور ، وكلمات ، واشياء ـ مثال ذلك تفاحة حقيقية ، وصورة تفاحة ، وكلمة تفاحة . فكان المراهقون قادرين على العموم على التفكير بافكار تتعلق بالكلمات مساوية للافكار المتعلقة بالصور والأشياء . وانتج الأطفال ، مع ذلك ، مفاهيم لتعلق بالصورة والأشياء أكثر من المفاهيم المتعلقة بالكلمات . وهكذا يؤكد البحث بوجه عام ماكان قد افترض حول التحولات ذات التوجيه المفهومي .(٧٠،٧٢) .

النمو الأخلاقي :

يحدث كثير من النمو الأخلاقي للفرد تبعا (لكولبرغ)(٧٣) خلال المراهقة والرشد المبكر . وقد بحثت عدة قضايا للنمو الأخلاقي خلال المراهقة :العلاقة بين النمو الأخلاقي والسلوك الفعلي ،آثار التدريب في التفكير الأخلاقي ، والآليات المستلزمة في الانتقال من مرحلة الى اخرى من النمو الأخلاقي .

وقد اجرى (هارتشورن Hartshorne ومي May) في اواخر العشرينيات الدراسات الكلاسيكية عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك . وكانت تعرف الأخلاق على انها مجموعة من الصفات المشرّفة كالصدق ، والأمانة ، وضبط النفس . فوجدا بشكل جوهري ثباتا قليلاً جداً في سلوك الاطفال الاخلاقي . فالطفل يمكن ان يكون صادقاً في موقف وغير صادق في موقف آخر . وبالمثل فان معرفة الطفل لما كان صحيحا لم تكن مرشدة لسلوكه . ولم تكن توجد علاقة بين المواظبة على مدارس الأحد او الكنيسة ، والمشاركة في الكشافة وغيرها وبين السلوك الأخلاقي .

ومن الواضح ان الاخلاق لا تتماهى مع اية سلوكات نوعية . ومن وجهة النظر النمائية ، فان ما يحدّد سلوك الشخص في اي موقف اخلاقي معين هو فهمه للموقف ، وسوف يتوقف هذا على مستوى نمو الفرد وعلى طبيعة الموقف . ولهذا ليس المهم ما يفعله الانسان بل لماذا يفعل ؟ وما هو حاسم في التقويم الأخلاقي للفعل . مثال ذلك ، انظر في حالة طلاب الجامعة في (بيركلي) الذين كان عليهم تقرير ما اذا كان عليهم المشاركة في مظاهرة قعود عرقلة احتجاجا على الغاء الادارة للاتصالات السياسية . اعطى الباحثون معضلات (كولبرغ) الاخلاقية الى عينة عشوائية من طلاب جامعة بيركلي كان ٥٠ ٪ من الطلاب الذين كانوا في المرحلة الخامسة لدى كولبرغ (يعتقدون باطاعة القواعد التي قدّمها وقبلها الفرد على انها صحيحة) . و ٨٠٪ ممن كانوا في مرحلته السادسة يعتقدون بمبادىء اخلاقية شاملة أو كلية) قد شاركوا في المظاهرة . ولكن حوالي ٦٠٪ من الطلاب الذين كانوا في المرحلة الثانية (العمل المناسب هو ما يشبع حاجات الفرد الخاصة) قد شاركوا أيضا . وعلى ذلك فان جلوس العرقلة بالنسبة لبعض الطلاب قضية ضمير في غاية الأهمية في حين كانت لهوا بالنسبة لآخرين ـ أسلوبا في التسلية (٧٥) .

والمثال الآخر بين الفهم والاخلاقي والفعل الاخلاقي قد زودتنا به تجارب (ستانلي ميلغرام Stanley Milgram) (٧٦) . ففي هذه

البحوث طلب من المفحوصين اعطاء صدمات متزايدة في الشدة لرجل كهل (وهو في الواقع شخص اداة) كجزء من تجربة في التعلم . فمن المفحوصين الذين كانوا في المرحلة السادسة من مراحل كولبرغ) المبادىء الاخلاقية المطلقة) رفض ٧٥ ٪ الاستمرار في إعطاء الصدمة الشديدة في التجربة وحوالي ١٣٪ من المفحوصين فقط في مراحل ادنى رفضوا الاستمرار .

وفي دراسة اخرى(٧٧) اختبر مستوى النمو الاخلاقي لطلاب في الصف السابع ، وانصياعهم للمواقف الاجتماعية . وكان اختبار الانصياع كما يلي :

« التقى المفحوصون في زمر من ست اولاد او بنات وقد تعارفوا قبل التجربة . وقد اعتبرت الزمرة المؤلفة من ستة اطفال في شروط مستقلة او تبعية متبادلة ، وفي شروط التبعية المتبادلة سوف تمنح الجائزة الى اعضاء الزمرة ذات الاداء الاضبط . ويسهم كل حكم صحيح للفرد بعلامة في درجة الزمرة . وكانت المنافسة بينه وبين الزمرة المختبرة . وتقول التعليمات بانه يتوقف ربح الجائزة بالنسبة لك على اجادة عمل الآخرين في فريقك وكذلك على عملك انت . وفي الشرط المستقل ، فان كيفية عمل الآخرين الحاضرين في الفرقة لا علاقة لها بربح الجائزة . وكان كل فرد ينافس جميع اولئك الاعضاء في الزمر الأخرى الذين صدف أن كانوا جالسين في الكرسي الواحد او الكراسي الستة ، وقد أبرز هذا الشرط عن طريق تسمية كل كرسي بـ (ا ـ ب ـ حـ ـ د ـ هـ ـ و) وكان يشار لكل مفحوص بحرفه . واشير الى أن ربح الجائزة بالنسبة لكل منكم يتوقف على مدى جودة عملك انت ، ولا يتوقف على عمل اي احد آخر من الناس في الفرقة . وكل واحد منكم يستطيع ربح الجائزة ، او بعضكم فقط او اكثر والربح بكامله يعود اليكم . » (77,pp.331-332)

وكان على المفحوصين في كلا الشرطين ان يقرروا ايا من اشرطة الورقة المقارنة كان له طول الشريط المعيار ذاته . وكانت تعرض الأشرطة على صفحة مع الشريط المعيار في الاعلى واشرطة المقارنة تحتها . ويشير

المفحوصون الى خياراتهم بضغط الزر الملون الذي يشعل الأضواء الملونة المتعلقة بالوان اشرطة المقارنة . ويستطيع المفحوصون الا يرى كل واحد منهم اداء الآخر . والأرجح أن بإمكانهم ان يعرفوا اداء شريكهم على لوحة النتائج التي توضح مدى جودة خيارات الشريك . في الواقع ، كانت اضواء اللوحة قد برمجت مسبقاً بحيث تكون عشرة محاولات من اصل عشرين محاولة للزمرة الظاهرية صحيحة في حين أن ثماني محاولات من خيارات الزمرة الظاهرية لم تكن صحيحة . وهكذا قيس الانصياع عن طريق المدى الذي يعدل فيه المفحوص خياراته باتجاه ماكان يبدو خيار الزمرة .

والنتائج معروضة في الجدول (رقم ١٥/١) . كان الانصياع الاكبر ، كما هو ظاهر ، بين الأطفال في مرحلة كولبرغ الثالثة (فتى صالح أو فتاة صالحة) حيث الأخلاق هي ما يسر الآخرين او يقرونه . وقليل من الطلاب في مراحل التمركز حول الذات (١و٢) ، واكثر المراحل مبدئية (٤و٥) . ويبدو انه عندما يؤخذ مستوى النمو الاخلاقي للفرد في الحسبان فان بالامكان اصدار تنبؤات معقولة حول فعله الاخلاقي .

قضايا التفكير الاجرائي الرمزي :

لقد قادت مناقشة (انهيلدر وبياجيه) للتفكير الاجرائي الرمزي الى عدد البحوث ، ووسعت فهمنا لكيفية تفكير المراهقين . ومع ذلك ، فقد قدم التفكير الاجرائي الرمزي مشكلات كثيرة . مثال ذلك ، تساءل الباحثون الى اي مدى يبلغ جميع المراهقين التفكير الاجرائي الرمزي . وتساءلوا ايضا عما اذا كان شخص معين يفكر في المستوى ذاته من التفكير الاجرائي والرمزي في المواقف المختلفة . وهناك قضايا اخرى وهي ما اذا كان للتفكير الاجرائي الرمزي يمكن أن يتأثر بالتدريب ؟ وما علاقته بالعمليات العقلية الأخرى ؟

عمومية العمليات الاجرائية الرمزية :

ذكرنا سابقا أن بعض المراهقين والراشدين الصغار لا يبلغون مفهوم الاحتفاظ الادراكي بالحجم ، فهل يعني هذا أن هؤلاء الأفراد لا يصلون الى العمليات الرمزية أم انهم لم يطبقوا هذه العمليات في مجال الحجم ؟ هذا السؤال منهجي جزئيا ويستلزم وجود اختبارات مقبولة على نحو شامل كمقاييس للعمليات الرمزية . ولا وجود لمثل هذه الاختبارات في الواقع ، ويمكن للفشل في اختبار معين أن يعني إما أن الشخص لا يملك بعض العمليات الضرورية أو أنه لم يطبقها على مفهوم معين .

الجدول رقم (١/١٥) ـ عدد الطلاب في مختلف مستويات الحكم الاخلاقي الذين انصاعوا أو لم ينصاعوا لقرارات الزمرة .

مستوى الحكم الاخلاقي	الصبيان		البنات		المجموع المختلط	
	انصياعيون	غير انصياعيين	انصياعيون	غير انصياعيين	انصياعيون	غير انصياعيين
١ ـ ٢	٦	١٣	٢	٤	٨	١٧
٣	٢	١	٨	٦	١٠	٧
٤ ـ ٥	٣	١٢	٠	٦	٣	١٨

المصدر :

Saltzstein. H. D., Diamond, R. M. and Belenky, M., Moral Judgement level and Conformity behavior, Developmental Psychology, 1972, 7, 327-336.

وقد اعاد عدد من الباحثين تجارب (بياجيه) ووجدوا أن المراهقين لم ينجحوا معهم في الأعمار التي توقعها (انهيلدر وبياجيه)(٢٤) مثال ذلك ، لدى اعادة تجربة في الكيمياء التي وصفت في الصفحة (٢٧٢)

اذا وجد احد الباحثين(٨٧) أن أقل من ٧٥ ٪ من المختبرين بشكل جوهري كانوا من عمر (١٥) سنة ناجحين ، ووجدت انهيلدر وبياجيه أن أكثر من ٧٥٪ من الشباب من ذلك العمر استطاعوا حل المسألة) . كذلك لدى اعادة تجربة النواس(٨٧) ، وجد أقل من ٥٠ ٪ ممن هم في عمر أقل من ١٣ سنة والى ١٥ سنة قد حلوا المسألة ، (في حين كان أكثر من ٧٥٪ من مفحوصي انهيلدر وبياجيه من هذا العمر ناجحين) .

ولدى تقويم هذه النتائج ، وكذلك تلك المتعلقة بدراسات الاحتفاظ الادراكي بالحجم ، عرض بياجيه ثلاثة تفسيرات ممكنة للنتائج (آ) ينضج بعض الأفراد بمعدل أبطأ من الآخرين ، والذلك لا يبلغون العمليات الرمزية حتى المراهقة المتوسطة أو المتأخرة ، (ب) أن بلوغ العمليات الرمزية ليس شاملا ، ويمثل واحدا من السبل البديلة العديدة فقط في النضاج القدرات العقلية التي تحدث في المراهقة ، (جـ) يبلغ معظم الافراد العمليات الرمزية ولكن يختلفون في محتوى الميادين التي ينضجون فيها هذه العمليات . ويفضل (بياجيه) التفسير الأخير ، ويحث على نمو مهمات اجرائية رمزية لاختبار محتوى الميادين المختلفة . ولكن بناء مثل هذه المهمات كما لاحظ أحد الباحثين(٨١) يتطلب جهودا هائلة . ومع ذلك ، فإن من الممكن ان يعزى فشل بعض الباحثين في ايجاد مثل هذه المهمات الى الاختبارات وليس الى المفحوصين . ومن ناحية أخرى ، من الواضح أن الأطفال المتخلفين (وهم ذوو حاصل ذكاء أقل من ٧٥) لا يبلغون أبداً العمليات الرمزية(٨٢) . فالعمليات الرمزية ترتبط بالذكاء والنضج والكن بأساليب معقدة ، والعمر وحده ليس ضماناً لبلوغ العمليات الرمزية .

الثبات الفردي في التفكير الاجرائي الرمزي :

ويمكن افتراض أن الشخص الذي يبدي تفكيراً اجرائياً رمزياً في مجال واحد يبديه في مجال آخر أيضاً ، ولكن هذا ليس هو الحال . فما أن يبلغ شخص ما العمليات الرمزية فإنه لا يستطيع مباشرة وآليا تطبيقها على جميع المجالات المفهومية . ويمضي وقت لتعليم تطبيقها على لائحة الطعام في المطعم ، وعلى تجارب الكيمياء . وعلى لعبة (البوكر) وغيرها .

وأحد السبل التي يحدد بها مدى العمليات الرمزية لشخص ما يكون من خلال التحليل العاملي . ففي هذه الطريقة، فان عدة اختبارات تهدف الى قياس العملية الرمزية أعطيت الى مجموعة من المفحوصين وحللت النتائج الرؤية ما اذا كانت توجد عدة ابعاد مشتركة . مثال ذلك هل تفعل الاختبارات المختلفة التي استخدمتها (انهيلدر وبياجيه)(٢٤) لقياس العمليات الرمزية ذلك فعلا ؟ لقد اجرى العديد من الباحثين تحليلا عامليا لمجموعات من المهمات الاجرائية المشخصة والرمزية(٨٢ـ٨٦)ووجدوا عاملا مشتركا منطقيا اجرائيا يثوي وراء مهمات (بياجيه) المختلفة بوجه عام . وبالرغم من أنه يبدو ان مهمات (بياجيه) تقيس قدرات منطقية مشابهة ، فإن فرداً ما يمكن الا يؤدي بنفس الجودة جميع هذه المهمات .

آثار التدريب على التفكير الرمزي :

الى اي مدى يمكن لاستخدام العمليات الرمزية أن تنمى بالتدريب ؟ ان احدى المقاربات هي انتقاء مجموعات ذات خلفيات اختبارية مختلفة ، اي اخذ مجموعات تملك كميات من التربية الرمزية ، وموازنة ادائها في المهمات الاجرائية الرمزية . في الظاهر هناك فروق كبيرة في الدراسة المدرسية تحدث الفرق . وقد وجد انه بقدر ما يمتلك المفحوصون من الدراسة المدرسية (ثانوي ، جامعة) يزيد لديهم ظهور العمليات الرمزية(٦٥ـ٨٧ـ٨٩) . بالطبع ان مستوى تعليم الشخص يرتبط بالذكاء ، وواقع وجود علاقة بين كمية الدراسة المدرسية وبين العمليات الرمزية يمكن ان يعني فقط أن اذكى الأطفال يرجح أن يبلغوا العمليات الرمزية اكثر ممن هم اقل نباهة منهم .

والسبيل المباشر اكثر للتحقق من آثار التدريب هو محاولة تعلم فتية كيفية التفكير على المستوى الاجرائي الرمزي . في الظاهر ان تعليم العلوم لا تأثير له على النجاح في التفكير الاجرائي الرمزي(٧٨،٩٠) . فقد حاول بعض الباحثين تدريب مفحوصين مباشرة بمقاييس بياجيه ، ولكن في حين أن بعضهم قد سجل تحسناً بارزاً في مهمات نوعية(٩١) ، لم

يسجل آخرون شيئاً من ذلك ، وعلى ذلك ، يبدو أن التدريب يمكن أن يساعد الفرد في مهمات معينة ولكنه يحتمل الا نعير القدرات المعرفية الثاوية وراءها .

التفكير الاجرائي الرمزي والعمليات المعرفية الاخرى :

لاحظنا تواً أن التفكير الاجرائي الرمزي يرتبط بالذكاء العام . ولكن وجد أنه يرتبط بالأسلوب المعرفي أيضاً . فمحصو المجال المستقل على سبيل المثال ينزعون الى الاجادة اكثر من مفحوصي المجال التابع في العمليات الاجرائية(٩٢–٩٢) كذلك فان المفحوصين التامليين يجيدون اكثر من المفحوصين الاندفاعيين(٩٣) . وربما كانت العمليات الرمزية تميل الى تحرير المفحوصين من ضغط المثيرات المحيطية . وعلى كل حال يبدو ان العمليات الرمزية ترتبط بمظاهر اخرى من العمل الوظيفي العقلي بما في ذلك الأسلوب المعرفي .

النتائج الانفعالية للتفكير الاجرائي الرمزي :

ناقشنا حتى هذه النقطة النمو المعرفي كما لو لم يكن مرتبطاً بانفعالات المراهقين . ومع ذلك فان انفعالات المراهق النموذجية لا يمكن أن تفهم فهماً كاملاً إلا ضمن قرينة التفكير الاجرائي الرمزي . لأن هذا التفكير هو الذي يسمح للفتى أن يدخل عالم المثل ، والنظريات ، والامكانات . ان قدرة المراهق على مقارنة الممكن بالفعل في ميادين عديدة من حياته ، تثوي على الاقل جزئياً وراء عدم الرضى الذي غالباً ما يحاصر هؤلاء الفتيان .

المراهق وعالمه :

يعيش الاطفال في الزمن الحاضر الجزء الاكثر من حياتهم . انهم يهتمون بالعالم كما يجدونه ، وبتعلم العمل في هذا العالم . ومع ذلك ، فان المراهقين قادرون على ادراك الأمور لا كما هي فقط بل كما يمكن ان



المراهقون قادرون على إدراك الوضعيات المناقضة للواقع . وغالباً ما يغضبون من العالم الذي يجدونه . وهم حساسون لأنواع الظلم كافة .

تصبح عليه ايضاً ــ في البيت والمدرسة وفي العالم الواسع وفي أنفسهم . ووعي التناقضات بين الواقعي والمثالي يغذي في المراهقين عدم الرضا ، فعلى سبيل المثال يشعر الأطفال المتبنون عندما يبلغون المراهقة فقط أنهم مجبرون على التفتيش عن آبائهم الحقيقيين . كذلك ، فان الأطفال المعاقين غالباً ما يعانون في هذا العمر الذي كان سعيداً مبتسماً جزئياً في الماضي ، من اكتئابهم الأول الحقيقي .

ان وعي المراهقين للتضاد بين المثالي والواقعي غالبا ما يحولهم الى متمردين . اذ يجد المراهقون الوضعيات المثالية المرغوبة واوضاعهم لا يمكن تحملها ، مثل الأطفال الذين يرون لعب الأطفال الآخرين جذابة اكثر من لعبهم . ومع ذلك ، فان معظم تمردهم لفظي صرف . فهم يمكن أن يؤيدوا القضايا الانسانية ولكنهم لا يفعلون شيئاً لتنفيذها . كذلك فان عدم رضاهم الحاد عن آباءهم لا يؤدي بهم الى الانفصال عن اسرهم ، والعيش لوحدهم . ولأن هناك تناقض بين قدرة المراهق على صياغة مثله العليا في مفاهيم ، وبين وعيه لكيفية تنفيذها في الفعل ، فانهم قادورن على أن يكونوا قساة تمام القسوة (ومنافقين في الظاهر) في مطالبهم . وقرب نهاية المراهقة ، عندما تصبح مثلهم العليا مرتبطة بفعل مناسب يصبح الشباب اكثر تسامحاً في المجتمع بوجه عام ، مع آبائهم بوجه خاص . أو يتخذون اجراءات لتنفيذ مثلهم العليا (العمل في مشروع عملي في المجتمع المحلي . والعيش في اللجان الثورية وغير ذلك) .

المراهق والذات :

يؤثر التفكير الاجرائي الرمزي في مواقف المراهقين إزاء ذواتهم ايضا فيغدون استبطانيين ، ويضطلعون بالتحليل الذاتي والنقد الذاتي . ويجرون هذا باتزان ما داموا يفهمون الآن أن التفكير خاص وليس عليهم أن يشاركوا في أفكارهم مع الآخرين . وعلى عكس الأطفال يستطيع المراهقون لبس قناع يخفي مشاعرهم الحقيقية عن الآخرين .

ان اهتمام المراهقين الجديد حول انفسهم غالباً ما يتحول الى تمركز فكري حول الذات اي عدم القدرة على التمييز بوضوح بين ما يفكرون هم به وبين ما يفكر به الآخرين . وفي المواقف الاجتماعية يشعر المراهقون كما لو انهم على المسرح ، ويفترضون أن كل واحد ينظر إليهم ويقوّم اداءهم ، وعلى ذلك ، فانهم يؤدون دوما امام نظارة خيالية من صنعهم هم جزئيا على الاقل . وهذا الشعور بان الآخرين ينظرون اليهم ، ويفكرون بهم يفسر وعيهم الذاتي الذي يميز المراهقين . وعندما يقف الفتيان ساعات طويلة امام المرآة يتخيلون كيف تستجيب النظارة لهم . وعندما يجتمع المراهقون فانهم يشكلون زمرة مثيرة للاهتمام ما دام كل واحد ممثل بالنسبة لنفسه ونظارة مشاهد لكل شخص آخر بالنسبة لغيره(١٠٠) . ويشتق من الجمهور الخيالي (النظارة الخيالية) ما سماه احد الباحثين الاسطورة الشخصية(١٠٠) . وبسبب احساس المراهق بانه مركز الانتباه دوماً فإنه يبدأ بالشعور بانه شخص خاص جداً . يشعر المراهق الشاب بان تجربته فريدة ، وأن أحداً لم يعان مشاعر مماثلة « أنت لا تعرف شعور من يكون عاشقا » « أنت لا تدري كم انا بحاجة ماسة الى تلك السيارة » . إنها العبيرات نموذجية لأسطورة المراهق الشخصية . إن لها عناصر اخرى أيضا . فالمراهقون في هذه المرحلة يعتقدون بان الناس الآخرين سوف يهرمون ويموتون ولكن هذا سوف لن يحدث لهم ابداً . وهي توقعهم في المشاكل ايضاً فالبنت يمكن ان تعتقد أن البنات الأخريات سوف يحملن ، ولكن هذا لن يحدث لها ابداً ، وقد تفشل في اخذ الاحتياطات ويمكن لفتى أو فتاة ان تشعر سوف لن تدمن على المخدرات ولكنها تكتشف بأن غيرها ليسوا محصنين عن ذلك .

وهناك نتائج عديدة لتمركز المراهق حول ذاته . اولا : إنه يفسر جزئيا قوة زمرة الاتراب . فالمراهقون يهتمون كثيرا بردود فعل الآخرين — وبخاصة اترابهم — على انفسهم بحيث يمكن أن يفعلوا اشياء كثيرة تناقض كل تدريبهم السابق ، وافضل مصالحهم الخاصة . ثانيا : مشاعر المراهقين بانهم دوما على المسرح قد يساعد في تفسير شيء من مناورات

لفت الانتباه إليهم . مثال ذلك ، الإفراب في اللباس والسلوك . والنتيجة الاخرى لهذا التمركز حول الذات هو ان العلاقات البينية للمراهق غالبا ما تكون سطحية لا تعمّر طـويلا . والافتتان النموذجي غالبا ما يعزى الى رغبة المراهق في إسباغ المثالية على شخص ما . ونظـرا لكونها لا تدوم إلا وقتا قصيرا تنبع من واقع ان ليس من انسان مثالي ، وسرعان ما يكتشف المراهق ذلك . ولكن يستمر بعد ذلك في تأليف



الفتيان في المراهقة غالباً ما يبنون جمهوراً خيالياً مشاهداً . جمهور من الناس الذين ينظرون إليهن ويعجبون بمظهرهن وسلوكهن .

افتتانات جديدة . والصداقة خلال هذه المرحلة غالبا ما تقوم على تعريف ذاتي ، ومصالح ذاتية أكثر من مصالح واهتمامات متبادلة . فالفتاة الجميلة على سبيل المثال قد تصادق فتاة عادية الجمال لأن تلك تبرز محاسنها . والبنت العادية الجمال ، من ناحية أخرى ، يمكن ان تستمتع بكونها مرتبطة بفتاة جميلة .

وحوالي نهاية المراهقة يتراجع هذا النمط من التمركز الاستغلالي حول الذات تدريجيا . ويدرك الشـاب أن الناس الآخرين يفكرون بأنفسهم وبمشكلاتهم أكثر مما هو يفعل . ومع تراجع تمركز المراهق حول ذاته هناك تجدد للفردية ، والتحرر الجديد من الانصياع لزمرة الأتراب وتصبح العلاقات البينية .قائمة على المصالح المتبادلة اكثر من المصلحة الذاتية ، وتعتدل الاسطورة الشخصية باكتشاف ان الاصدقاء يشاركون بمشاعر ونزوات مماثلة . ويصبح الشاب أيضا أكثر تصالحا مع المجتمع ، ومع أسرته ، وهذا يتم عادة قبل بداية نمط ما من العمل المنتج ، الذي هو جسر بين المثل الأعلى والواقع . العمل المنتج يوحد بين التفكير والفعل ، ويمكن الشاب من ان ينظر الى المستقبل دون يأس من الحاضر . ويشير الى الانتقال من المراهقة الى الرشد أي من العزلة الشخصية الى الاندماج الاجتماعي .

مقال : متضمنات النزعة الجيلية

كما اشرنا سابقا ، النزعة الجيلية هي نزعة الشباب اليوم الى النمو اطول واثقل ، والوصول الى البلوغ أبكر مما كان صحيحا بالنسبة لأولئك في العمر ذاته منذ /١٠٠/ سنة مضت . وبالرغم من ان النزعة الجيلية هي في نهايتها بين بعض الجماعات في امريكا اليوم ، وهي ليست بين آخرين ، فإن النزعة الجيلية متضمنات بالنسبة للتربية ، ورعاية الطفل ، والعمل الحكومي .

عندما يدخل الفتية سن البلوغ ، لا يكتسبون العمليات الرمزية فقط بل ينمون مواقف ومشاعر واهتمامات جديدة كل الجدة . وقد

اظهرت عدة دراسات أن مراهقي اليوم أكثر تقدما في بعض المواقف الشخصية والاجتماعية من أولئك من أمثالهم من جيل سابق(٩٤،٩٥) . وقد وجدت دراسة واحدة(٩٤) أن طلاب الصف التاسع في عام ١٩٥٣ كانت لهم نفس الاهتمامات والمواقف التي كانت لطلاب الحادي عشر منذ ربع قرن مضى . وأفادت دراسة أخرى أن المراهقين في عام ١٩٥٧ كانوا أكثر توجها اجتماعيا ، وأكثر انشغالا بالجنس ، وأكثر اهتماما بالزواج والأسرة مما كان عليه مراهقو عام ١٩٣٥(٩٥) . وبالرغم من أن هذه الدراسات ذات تواريخ محددة فانها يمكن أن تظهر اتجاهات طويلة المـدى .

ولهذا فان احدى نتائج النزعة الجيلية هي أن الاهتمامات الجنسية المثلية تنمو في عمر أبكر مما كان صحيحا منذ سنوات مضت(٩٦،٩٧) . وكانت القاعدة أن الفتيات كـن بغيضات بالنسـبة لصبيان المرحلة الابتدائية . ويبدو الآن أن الأطفال الذين يشعرون بهذا الشكل أقلية . وفي احدى الدراسات على أطفال الصف الخامس وجد أن ٩٠٪ من الأطفال لهم حبيبات ، و ٨٥٪ من البنات قد قبّلن من الجنس الآخر . و ٤٠٪ كانت لهم لقاءات ومواعيد(٩٦) .

إن المتضمنات التربوية للنزعة الجيلية ليست حاسمة . فمن ناحية أولى ، على المدرسة أن تعترف بأن أطفال ما قبل المراهقة قد أنموا اهتمامات جنسية مختلطة . ويمكن أن يكون من المرغوب بالنسبة لهم وجود أماكن في المدرسة حيث يستطيعون التجمع واللقاء الاجتماعي . ويمكن للمدرسة أن تنظم بعض المشروعات يستطيع أن يشارك فيها الصبيان والبنات معا كاندية الهوايات والتمثيل المسرحي ، واصدار صحيفة المدرسة . ومع ذلك ، لا ينبغي للمدرسة أن تغفل حاجات الفتيان والفتيات الذين سينضجون لاحقا . فهؤلاء الفتيان ينبغي الا يشعروا بالضغط للانضمام الى هذه المناشط أو أن يشعروا بأنهم غرباء، أو شواذ بأي شكل من الاشكال .

وعلى الآباء أن يأخذوا النزعة الجيلية في الحسبان أيضا . إذ لا معنى للخضوع الى قيود العمر ألتي تعود الى تاريخ مضى ، وجيل ماض وإذا كانت الناشئة تملك المهارة الاجتماعية والنضج للبدء في اللقاءات او المواعيد في سن الرابعة عشرة ، فلا معنى بالنسبة للآباء ان يلحوا على الانتظار حتى يبلغ ابناؤهم السادسة عشرة وهو العمر الذي سمح لهم فيه باللقاء بالجنس الآخر . إن استعداد الناشىء للانخراط في نشاط ما ـ مع حكم الابوين بقدرته على معالجة الموقف ـ ينبغي أن يكون هو الاعتبار الاكبر في تقرير اي المناشط ينبغي أن يسمح للناشىء للاضطلاع بـه .

إن للنزعة الجيلية آثار على المجتمع الاكبر مثل ذلك ، إن التصويت في الانتخابات الاتحادية خفّض من (٢١ ـ ١٨) سنة كذلك فان الشباب يتزوجون وينجبون الأطفال في عمر أبكر . كذلك فان النزعة الجيلية يمكن أن تكون مسؤولة عن الادمان على المخدرات لدى بعض المراهقين(٩٨) . وما أن تنتهي النزعة الجيلية في هذه البلاد (USA) حتى تنتهي الحاجة الى تكييف الممارسات التربوية ورعاية الاطفال مبكري النضج . كذلك سوف ينتهي الطلب بالنسبة لبعض السياسات الحكومية لمعاملة الشبيبة كراشدين مكتملي النضج . والى أن يتم ذلك سوف يحتاج المربون والآباء وواضعوا السياسة للبقاء حساسين لمتضمنات النزعة الجيلية في التعامل مع الشبيبة .

جورج ستانلي هول
G. STANLY HALL

سيرة شخصية

يثير اسم جورج ستانلي هول قليلا من الذكريات بالنسبة لدارسي علم النفس والتربية المعاصرين . فإلى جانب ارتباطه بحركة دراسة

الطفل فانه يتذكر على انه الرجل الذي كان مسؤولا عن تحقيق رحلة فرويد الوحيدة الى أمريكا . وانه مؤلف مجلدين كلاسيكيين من البحث في المراهقة ولكن هول كان فاعلاً في ترسيخ اقدام علم النفس التجريبي في امريكا في جعله جامعة كلارك مركزاً بارزاً لتدريب علماء النفس النمائي، وكان رائدا للعديد من الاصلاحات الحديثة في التربية . ولم يكن هول هاما كثيرا بسبب اسهاماته الجوهرية التي كانت كبيرة بل لأن انفتاح عقله، وسعة اطلاعه ، وحماسته الفكرية التي لا تنضب كانت مثيرة لكثير من الناس . وحتى عندما كان مخطئا ، وغالبا ما كان ، فقد دفع مستمعيه وطلابه الى الخروج وطرح قضيتهم في الميدان ، وفي المختبر ، او في المكتبة .

كان ابوا (هول) من اليانكي القدماء التقليديين وكانا متواضعين في وسائلهما المالية . كان ابوه (بيوريتانيا) متزمتا ، ذا حس اخلاقي عال ، وذا حسرة على أنه لم يبلغ وضعا أرقى في الحياة . وعندما بدات تظهر المعية (هول) والتحق بكلية (ويليامز) وتوترت علاقاته نوعا ما بابويه واقاربه ومعظمهم من معشر المزارعين غير المتعلمين . وكما يحدث غالبا في مثل هذه الحالات فان عدم اطمئنان اقارب (هول) على المسائل الدراسية غالبا ما كانت تظهر على شكل مضايقات . وعندما كان يعود الى أسرته في العطل كان يعامل بالعظات الدينية حول حدود التعلم من الكتب ، وقيمة الخبرة في الأمور العملية .

ومع ذلك ، فقد كان ابتعاد (هول) عن خلفيته التطهرية (البيوريتانية) تدريجيا ، ثم ذهب من كلية ويليامز الى حلقة دراسة الاتحاد اللاهوتي وكان المنصب الديني احد المجالات التي كان ابواه واقاربه يقبلونها للدراسة العليا . ولكن (هول) اصبح أكثر اهتماما بالفلسفة من اللاهوت واراد الدراسة في المانيا وهي الوطن المركزي للمدارس الفلسفية الرئيسة . واعترف القس ، والمصلح هنري ورد بيتشر Henry Ward Beecher بمواهب (هول) ونظم له دعما ماليا من أجل الرحلة . وبعد ثلاثة سنوات في المانيا تعلم (هول) الحب

والبيرة والفلسفة ، وعاد الى نيويورك . وهناك عمل مدرسا لمدة ثمانية عشر شهرا ليخلص نفسه من الدين .

وفي عـام ١٨٧٢ عين لمدة اربعة سنوات في كلية (انتيوش) حيث درس مواد متنوعة بما في ذلك اللغة ، والادب ، والفلسفة ، وانخرط في مدى واسع من المناشط الاجتماعية ، والسياسية والدينية . وخلال هذه الفترة اكتمل نضج مواهب هول كمحاضر موهوب ، فصبح جهوري الصوت ، واشتد الطلب عليه كخطيب . وحينما كان هول في (انتيوش) بدأ يقرأ بعض الدراسات الجديدة في علم النفس الفيزيولوجي التـي اجريت في المانيا على يد ولهلم فونت Wilhlem Wundt وزملائه . فقرر هول العودة الى المانيا لدراسة اعلى ، ولكنه حول عن سبيله هذا بعرض ليدرّس الانكليزية في هارفارد . قبِل (هول) بامل أن يكون ذلـك سبيلاً لفتح الطريق امام تعيينه في قسم الفلسفة . وكان الأمل ضعيف الأسـاس ، وسرعان ما ملّ (هول) من تصحيح أوراق الانكليزية . وخلال الفترة ذاتها قام (هول) بالبحث في المخابر الفيزيولوجية وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس على يد وليم جيمس . وكانت أول درجة دكتوراه في علم النفس تمنح في أمريكا .

وبعد هارفارد عاد (هول) الى المانيا للدراسة مع فونت ، وهلمولتز وفيخنر . وكما هي العادة اخذ يدرس ويطالع في ميادين مختلفة ، وغدا متحمساً للبيولوجيا الجديدة التي صدرت عن نظريات داروين التطورية وعندما عاد (هول) الى بوسطن بعـد سنتين من الاقامة في أوربا كان مديونا كثيرا ودون امل في عمل ثابت . وفي أحد الايام طرق باب بيته (ايليوت) C. W. Eliot وكان حينئذ رئيس جامعة هارفارد دون احساس بالتنازل وطلب اليه ما اذا كان يود القاء سلسلة من المحاضرات العامة في علم التربية ، فوافق (هول) ، ولاقت المحاضرات نجاحا كبيرا وكان نجاح المحاضرات يعود جزئيا الى قدرة (هول) الخطابية ، والى اشاراته الكثيرة الى المؤسسات التربوية وممارسات لاحظها (هول) عندما كان في الخارج .

وفي عام ۱۸۸۱ عين (هول) في جامعة (جونز هوبكنز) حيث غدا في نهاية الامر استاذا لعلم النفس والتربية . وفي (جونز هوبكنز) بدأ (هول) بمختبر رسمي لعلم النفس بمعنى انه سماه بذلك الاسـم . وكان لوليم جيمس تجهيزات في غرفة في هارفارد قبل عدة سنوات من مختبر (جونز هوبكنز) ولكنها لم تكن تسمى رسميا مختبرا . ومنذ ذلك الحين كانت هناك مساجلات متواصلة من أول من اسس مختبرا لعلم النفس في امريكا . فالطلاب الذين درسوا على يد (هول) عندما كان في (هوبكنز) غدوا رجالاً مشهورين شملوا (وودرو ويلسون ، وجون ديوي) . ولكن مركز هول كان مضطربا في (جونز هوبكنز) ولم يستطع ان يعرف الدعم لعلم النفس الجديد الذي شعر بأنه يحتاجـه ويستحقه .

وكان عدم الرضا هذا مع مزاجه (حيث اطلق عليه E. G. Boring المؤسس هو الذي جعله يدرس بشكل جاد ، ثم يقبل رئاسة جامعـة كلارك التي كانت ستؤسس في (ووستر) ماساشوستس . وبعد قبول الرئاسة قام (هول) برحلة مطولة الى اوربا زار فيها معاهد عديـدة وحصل على أفكار من اجل جامعة كلارك التي افتتحت في مطلع عـام ۱۸۸۹ بوعد كبير وبكلية ممتازة . ولكن الوعد لم يكن ليتحقق الا جزئيا على الاقل لان (جوناس كلارك) شرع يسحب دعمه المالي للجامعةمباشرة بعد افتتاحها . وبقي (هول) رئيسـا حتى تقاعده في عام ۱۹۲۱ بعد أن غامر بمآس مهنية وشخصية كبيرة وصغيرة ومات في عام (١٩٢٤) بعد أن انتخب للمرة الثانية لرئاسة الرابطـة الامريكية النفسية التي كان اول رئيس لها ايضاً .

الخلاصـة

تحدث هبة النمو المراهقة بالنسبة للفتيات ابكر بسنتين من حدوثها لدى الفتيان . ويزداد في هذا الوقت الطول والوزن ، وكذلك التغيرات في تركيب الجسم ونسبه . وتظهر الخصائص الجنسية الأولية والثانوية

ايضــا . والصفة المميزة الأولى لدى الفتيــان تضم تضخم القضيب والصفن ، والعادة الشهريــة ، ونمو الثديين لــدى الفتيات وتضــم الخصائص الثانوية شعر الجسم وعمل الغدد العرقية .

ويسمى واقع ان الناشئة اليوم اطول واثقل ويبلغون النضج في سن ابـكر من أمثالهم قبل مائة عــام بالنزعة الجيلية . و مــع ذلك تبدو هذه النزعة بالنسبة للناشئة من الطبقة الوسطى قد انتهت . وتوجد بين الناشئة الامريكيين اشكال جســدية مثاليــة ومقاييس ، ويشعر الناشئة بالراحة بالنسبة لاجسامهم في حدود تطابقها مع هذه المثل العليا النمطية المتجمدة .

وبالرغم من وجود فروق في القدرات العقلية في المراهقة فإن هذا يختلط مع الفروق في الاهتمامات بحيث من الصعب تحديد هذه الفروق فيما يتعلق بسير النمو العقلي فإن المفهوم القائل إن الذكاء يبلغ ذروتــه في المراهقة ثم ينحدر بعد ذلك قد تعدل في العقود الاخيرة . ويعتقد الآن بانه بالرغم من ان بعض مظاهر العمل الفكري تهبط في سن الرشد فإن مظاهر أخرى تواصل النمو .

وفيما يتعلق بالمظاهر الكيفية مــن النمو العقلي ، فإن العمليــات الاجرائية الرمزية كما وصفها (انهيلدر وبياجيه) تمكن المراهقين مــن الانخراط في التفكير التشكيلي ، وإدراك الامكانات ، والمثل العليا ، ومن فهــم الاستعارات والتشبيهات والقيــام بالتفكير العلمي ، فالعمليات الرمزية تمكن الناشئة من التفكير بتفكير الآخرين ، وبناء المثل العليا ، وتأمــل عملياتهم العقليــة الخاصة بهم . وفي بعض الأحيــان تدخلهم قدراتهم العقلية الجديدة في صراع مع الراشدين . ومع ذلك فإن الناشئة تكتسب خبرة اجتماعية اكثر وينخرطون في عمل ذي دلالــة . وتنزع مثاليتهم الى أن تتعدل بالواقع ويبداون بمطابقة انفسهم لمطالب مجتمع الراشــدين .

مراجع الفصل الخامس عشر:

References

1. Tanner, J. M. Sequences, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. Kagan & R. Coles (Eds.), *12 to 16: Early adolescence*. New York: Norton, 1972.
2. Rosenfield, L. Role of androgens in growth and development of the fetus, child and adolescent. *Advances in Pediatrics*, 1972, **19**, 171–213.
3. Root, A. W. Endocrinology of puberty. *Journal of Pediatrics*, 1973, **83**, 1–19.
4. Grumbach, M. M., Grave, G. D., & Mayor, F. E. (Eds.) *The control of the onset of puberty*. New York: Wiley, 1974.
5. Tanner, J. M. *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1962.
6. Tanner, J. M. *Education and physical growth*. London: University of London Press, 1961.
7. Livson, M., & McNeil, D. The accuracy of recalled age of menarche. *Human Biology*, 1962, **34**, 218–221.
8. Meredith, H. V. A synopsis of pubertal changes in youth. *Journal of School Health*, 1967, **37**, 171–176.
9. Espenschade, A. S., & Meleney, H. E. Motor performances of adolescent boys and girls today in comparison with those of twenty years ago. *Research Quarterly*, 1961, **32**, 186–189.
10. Tanner, J. M. Earlier maturation in man. *Scientific American*, 1968, **218**, 21–26.
11. Muuss, R. E. Adolescent development and the secular trend. *Adolescence*, 1970, **5**, 267–284.
12. Arnhoff, F. N., & Damianopoulos, E. N. Self body recognition: An empirical approach to the body image. *Merill-Palmer Quarterly*, 1962, **8**, 143–148.
13. Lerner, R. M. The development of stereotyped expectancies of body build relations. *Child Development*, 1969, **40**, 137–141.
14. Lerner, R. M. Some female stereotypes of male body build behavior relations. *Perceptual and Motor Skills*, 1969, **28**, 363–366.
15. Kurtz, R. M. Body image-male and female. *Trans-action*, 1968, **12**, 25–27.
16. Verinis, J. S. and Roll, S. Primary and secondary male characteristics: The hairiness and large penis stereotypes. *Psychological Reports*, 1970, **26**, 123–126.

17. Gunderson, E. K. E. Body size, self evaluation and military effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, **2**, 902–906.
18. Kurtz, R. M. Sex differences and variations in body attitudes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, **33**, 625–629.
19. Jourard, S. M., & Secord, P. F. Body cathexis and the ideal female figure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, **50**, 243–246.
20. Secord, P. F., & Jowrard, S. M. The appraisal of body cathexis: Body and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 1953, **17**, 343–347.
21. Stolz, H. R., & Stolz, L. M. Adolescent problems related to somatic variations. In N. B. Henry (Ed.), *The forty-third yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1944. Part I, Adolescence.
22. White, W. F., & Wash, J. A. Prediction of successful college academic performance from measures of body cathexis, self-cathesis and anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 1965, **20**, 431–432.
23. Clifford, E. Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor Skills*, 1971, **33**, 119–124.
24. Inhelder, B., & Piaget, J. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books, 1958.
25. Elkind, D. Borderline retardation in low and middle income adolescents. In R. M. Allen, A. D. Cortazzo, & R. P. Toister (Eds.), *Theories of cognitive development*. Coral Gables: University of Miami Press, 1973.
26. Burt, C. The differentiation of intellectual abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 1954, **25**, 159–177.
27. Burt, C. The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 1955, **25**, 159–177.
28. Garrett, H. E. A developmental theory of intelligence. *American Psychologist*, 1946, **1**, 372–378.
29. Fitzgerald, J. M., Nesselroade, J. R., & Baltes, P. B. Emergence of adult intellectual structure prior to or during adolescence? *Developmental Psychology*, 1973, **9**, 114–119.
30. Horn, J. L. Human abilities: A review of research and theory in the early 1970's in M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.): *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, Calif.: 1976.
31. Anastasi, A. On the formation of psychological traits. *American Psychologist*, 1970, **25**, 899–910.
32. Reinert, G. Comparative factor analytic studies of intelligence throughout the whole life span. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
33. Terman, L. M. *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
34. Jones, H. E., & Conrad, H. S. The growth and decline of intelligence. *Genetic Psychology Monographs*, 1933, **13**, 223–298.
35. Baltes, P. B., & Labouvie, G. V. Adult development and intellectual performance: Description, explanation, modification. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging*. Washington, D.C.: APA, 1973.
36. Baltes, P. B. Life span models of psychological aging: A white elephant. *Gerontologist*, 1973, **13**, 459–492.
37. Bromley, D. B. *The psychology of human aging*. (2nd ed.) Hammondsworth: Penguin, 1974.
38. Cattell, R. B. *Abilities and their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
39. Hooper, F. H., Fitzgerald, J., & Papalia, D. Piagetian theory and the aging process: Extensions and speculations. *Aging and Human Development*, 1971, **2**, 3–20.
40. Horn, J. L. Organization of data on life span development of human abilities. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
41. Horn, J. L. Psychometric studies of aging and intelligence. In S. Gershon & A. Raskin (Eds.), *Geriatric psychopharmacology: The scene today*. New York: Raven, 1975.
42. Matarazzo, J. D. *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence*. (5th ed.) Baltimore; Williams & Wilkins, 1972.
43. Schaie, K. W. Translations in gerontology—from lab to life. *American Psychologist*, 1974, **29**, 802–807.

44. Horn, J. L. Intelligence—why it grows, why it declines. *Trans-action*, November 1967, 23–31.
45. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
46. Peel, E. A. *The pupil's thinking*. London: Oldbourne Press, 1960.
47. Munsinger, H., & Douglass, A., II. The syntactic abilities of identical twins. *Child Development*, 1976, **47**, 40–50.
48. Bellow, P. M. A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 1975, **11**, 415–423.
49. Asch, S., & Nerlove, H. The development of double function terms in children. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*. New York: International Universities Press, 1960.
50. Gardner, H. Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 1974, **45**, 84–91.
51. Polio, M., & Polio, H. The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1974, **3**, 185–201.
52. Mandler, G., & Stephers, D. The development of free and constrained conceptualization and subsequent verbal memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1967, **5**, 86–93.
53. Macey, B. M., Olson, F. A., Holmes, J. G., & Flavell, J. H. Production deficiency in young children's clustered recall. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 26–34.
54. Neimark, E. D., Slotnick, N. S., & Ulrich, T. Development of memorization strategies. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 427–432.
55. Neimark, E. D. An information processing approach to cognitive development. *Transactions, New York Academy of Sciences*, 1971, **33**, 516–528.
56. Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. The relations of short-term memory to development and intelligence. In L. P. Lipsitt & H. W. Reese (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press, 1969.
57. Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. What the development of short-term memory is. *Human Development*, 1971, **14**, 236–248.
58. Wapner, S., & Raud, S. Ontogenetic differences in the nature of organization underlying serial learning. *Human Development*, 1968, **11**, 249–259.
59. Piaget, J., & Inhelder, B. *Le developpement des quantites chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestle, 1941.
60. Elkind, D. Children's discovery of mass, weight and volume conservation. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, **98**, 219–227.
61. Elkind, D. Quantity conceptions in junior and senior high school students. *Child Development*, 1961, **32**, 551–560.
62. Elkind, D. Quantity conceptions in college students. *Journal of Social Psychology*, 1962, **57**, 459–465.
63. Hobbs, E. D. Adolescents concepts of physical quantity. *Developmental Psychology*, 1973, **9**, 431.
64. Tomlinson-Keasey, C. Formal operations in females from eleven to fifty-four years of age. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 364.
65. Graves, A. J. Attainment of mass weight and volume in minimally educated adults. *Developmental Psychology*, 1972, **7**, 223.
66. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
67. Lovell, K., & Ogilvie, E. The growth of the concept of volume in junior school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1961, **2**, 118–126.
68. Elkind, D., Barocas, R., & Rosenthal, H. Combinatorial thinking in adolescents from graded and ungraded classrooms. *Perceptual and Motor Skills*, 1968, **27**, 1015–1018.
69. Neimark, E. D. Longitudinal development of operational thought. Unpublished research report No. 16. Rutgers University, 1972.
70. Elkind, D. Conceptual orientation shifts in children and adolescents. *Child Development*, 1966, **37**, 493–498.
71. Elkind, D., Barocas, R., & Johnsen, P. Concept production in children and adolescents. *Human Development*, 1969, **12**, 10–21.
72. Elkind, D., Medvene, L., & Rockway, A. Representational level and concept production in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 1969, **2**, 85–89.

73. Kohlberg, L. Moral development and the education of adolescents. In R. F. Purnell (Ed.), *Adolescents and the American high school.* New York: Holt, 1970.
74. Hartshorne, H., & May, M. A. *Studies in the nature of character.* Vol. 1, *Studies in deceit.* Vol. 2, *Studies in self control.* Vol. 3, Studies in the organization of character. New York: Macmillan, 1928–1930.
75. Hoan, N., Smith, M. B., & Block, J. Political, family and personality correlates of adolescent moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1968, **10,** 183–201.
76. Milgram, S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 1963, **67,** 371–378.
77. Saltzstein, H. D., Diamond, R. M., & Balensky, M. Moral judgment level and conformity behavior. *Developmental Psychology,* 1972, **7,** 327–336.
78. Dale, L. S. The growth of systematic thinking: Replication and analysis of Piaget's first chemical experiment. *Australian Journal of Psychology,* 1970, **22,** 277–286.
79. Jackson, S. The growth of logical thinking in normal and subnormal children. *British Journal of Educational Psychology,* 1965, **35,** 255–258.
80. Piaget, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development,* 1972, **15,** 1–12.
81. Elkind, D. Recent research on cognitive development in adolescence. In S. Dragastin (Ed.), *Adolescence in the Life Cycle.* Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation, 1975.
82. Inhelder, B. Some pathologic phenomena analyzed in the perspective of developmental psychology. In B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and his school.* New York: Springer-Verlag, 1976.
83. Bart, W. M. The factor structure of formal operations. *British Journal of Educational Psychology,* 1971, **41,** 70–71.
84. Stephens, B., McLaughlin, J. A., Miller, C. K., & Miller, K. Factorial structure of the selected psycho-educational measures and Piagetian reasoning assessments. *Developmental Psychology,* 1972, **6,** 343–348.
85. Lee, L. C. The concomitant development of cognitive and moral modes of thought: A test of selected deductions from Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs,* 1971, 93–146.
86. Nassefat, M. *Étude quantitative sur l'evolution des operations intellectuelles.* Neuchâtel: Delachaux et Niestle, 1963.
87. Goodnow, J. Cross-cultural studies. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development.* New York: Oxford University Press, 1969.
88. Peluffo, N. Culture and cognitive problems. *International Journal of Psychology,* 1967, **2,** 187–198.
89. Papalia, D. E. The status of several conservation abilities across the life span. *Human Development,* 1972, **15,** 229–243.
90. Hall, J. W. Verbal behavior as a function of amount of schooling. *American Journal of Psychology,* 1972, **85,** 277–289.
91. Lathey, J. W. Training effects and conservation of volume. *Child Study Center Bulletin.* Buffalo, N.Y.: State University College, 1970.
92. Pascual-Leone, J. *Cognitive development and cognitive style.* Lexington, Mass.: Heath, 1973.
93. Neimark, E. D. Intellectual development during adolescence In F. D. Horowitz (Ed.). *Review of Child Development Research.* Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
94. Jones, M. C. A comparison of the attitudes and interests of ninth grade students over two decades. *Journal of Educational Research,* 1960, **51,** 175–186.
95. Harris, D. B. Sex differences in the life problems and interests of adolescents, 1935–1957. *Child Development,* 1959, **30,** 453–459.
96. Broderick, C. B., & Fowler, S. E. New patterns of relationships between the sexes among preadolescents. *Marriage and Family Living,* 1961, **23,** 27–30.
97. Kuhlen, R. G., & Houlehan, N. B. Adolescent heterosexual interest in 1942 and 1963. *Child Development,* 1965, **36,** 1949–1052.
98. Muuss, R. E. Adolescent development and the secular trend. *Adolescence,* 1970, **5,** 267–284.
99. Jones, H. E. Age changes in adult mental abilities. In H. S. Conrad (Ed.), *Studies in human development.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.
100. Elkind, D. Egocentrism in adolescence. *Child Development,* 1967, **38,** 1025–1034.



الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي في المراهقة

- النضال من اجل الاستقلال :
  - اصول نضال المراهق من اجل الاستقلال .
  - المشاعر الثنائية المعنى والمتضادة بالنسبة لاستقلال المراهق .
  - النماذج الاصلية لسلطة الابوين .
- التقدم نحو نضج العلاقات الاجتماعية :
  - الانتماء الى زمرة الاتراب .
  - الاهتمامات الجنسية المختلطة والمواعيد او اللقاءات .
  - الحياة الجنسية والامان ، والخصوصية .
  - المواقف من الابوين .
- تكامل الهوية الشخصية :
  - انجاز الهوية وازمتها .
  - استمرار نمو الشخصية .
- السلوك الجنسي :
  - الجماع قبل الزواج .
  - التسامح مع الحنان .

- تعـاطي المخـدرات :

- حدوث تعاطي المخدرات .
- اسباب تعاطي المخدرات .
- الفروق بين جماعات المدمنين وغير المدمنين .

- مقـال اسطورتان :

- تمرد المراهق ، والهوة بين الاجيال .

- سـيرة شخصية :

- هاري ستاك سوليفان HARRY STACK SULLIVAN

- الخلاصـة :

- المـراجـع :

الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي في المراهقة

مقدمـة :

تلخص المراهقة الاحداث الهامة للسنوات السابقة . المراهقة مثل مرحلة الرضاع مرحلة سريعة في النمو الجسدي ، وفي التغيرات الرئيسة في المظهر الجسدي ، وهي مثل مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة توسع الآفاق الاجتماعية ، وظهور الفروق الشخصية ، ومثل مرحلة الطفولة المتوسطة تتميز بزيادة التحرر من الأسرة ، والتحول المستمر من التركز عى مناشط البيت الى مناشط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي .

وتختلف صوى ضروب هذا النمو خلال سنوات مسيرة المراهقة الطويلة بين مرحلة الطفولة المتوسطة وسن الرشد . فالمراهقة المبكرة التي تتزامن تقريباً مع سنوات المدرسة الاعدادية محكومة بدفقة النمو المراهق الجسدية والنضج الجنسي . وخلال المراهقة المتوسطة التي تتزامن مع سنوات المدرسة الثانوية يهتم الفتية بتحقيق الاستقلال النفسي عن الأبوين ، بشكل رئيس ، ويتعلم معالجة اللقاءات والعلاقات الجنسية مع الجنس الآخر . والمراهقة المتاخرة تبدا عادة حوالي السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية وتستمر حتى يكوّن الفتية شعوراً واضحاً معقولاً وثابتاً بهويتهم الشخصية . ويلزمون أنفسهم بادوار اجتماعية محددة بشكل جيد ، بمنظومات قيمية وأهداف الحياة .

وقد وصفنا في الفصل الخامس عشر النمو الجسدي المتسارع للمراهقة المبكرة ، وسوف ندرس في الفصل السابع عشر المتضمنات

النفسية للفروق الفردية بين المراهقين في طبيعة التغيرات الجسدية ومعدلها . وفي هذا الفصل سوف نركز على نضال المراهق من اجل الاستقلال ، والتقدم نحو نضج العلاقات الاجتماعية وتكامل الشخصية . وسوف نغطي ايضا النماذج الاصلية المتغيرة للسلوك الجنسي والادمان على المخدرات بين الشبيبة . وسوف نناقش في المقال « مفهومي تمرد المراهق والهوة بين الأجيال » .

النضال من اجل الاستقلال

تابعنا في فصول سابقة استقلال الأطفال النامي من نضالاتهم الأولى للجلوس والوقوف لأنفسهم من خلال اتقان المهارات الحركية في سنوات ما قبل المدرسة ، ومن شعورهم المتنامي بالاجتهاد ، والاعتماد على النفس خلال الطفولة المتوسطة . والنضال من اجل الاستقلال في منتصف المراهقة لم يعد المظهر الوحيد لمناشط الشخص اليافع فقد أصبحت غاية بحد ذاتها . فالمراهقون يناضلون من أجل الاستقلال النفسي الكامل عن آبائهم ــ الحرية في أن تكون لهم فرديتهم الخاصة بهم ، وتحديد قيمهم الخاصة ، وتخطيط مستقبلهم الخاص ، واختيار ثيابهم ، واصحابهم ، واوقات فراغهم . والحفاظ على حرمة غرفتهم ، ومقتنياتهم ، وافكارهم ومشاعرهم .

اصول نضال المراهق من اجل الاستقلال :

إن انشغال المراهقين بالاستقلال ينبع في جزء منه ، من نموهم العقلي والجسدي ، ومن توقعات الآخرين منهم في الجزء الآخر . وببلوغ سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة يصل اليافعون الى معظم طول الراشد ، ويقتربون من ذروة قدراتهم العقلية . إنهم قادرون على الانسال وقد اختزنوا معرفة كبيرة عن العالم حولهم كراشدين ويشعرون بكثير من الرضا في ممارسة قدراتهم ومحاولتهم القيام بادوار بحجم ادوار الراشدين . ومن اكثر الأمور توليدا للاستياء والاذلال لدى اليافعين ، على قلتها ، التهوين من نضجهم واستلاب حريتهم .

فالراشدون يعاملون المراهقين احيانا كما لو انهم اقل قدرة وتحملا للمسؤولية منهم لأسباب سوف نناقشها بعد قليل . ومع ذلك ، فان الراشدين يرعون النضال من اجل الاستقلال لدى المراهقين عن طريق تشجيعه وتوقعه . ونحن لا نرسم الحدود بين الطفولة وسن الرشد بوضوح كما يفعل كثير من المجتمعات البدائية ؛ وبعضها يستخدم طقوس البلوغ ليحدد انتقال الشباب بين ليلة وضحاها من ادوار الطفل الى



تصبح الحرمة الشخصية وهي حق الفرد بافكاره الخاصة وممتلكاته همّاً رئيساً بالنسبة لمعظم المراهقين .

ادوار الراشدين(١) . ومع ذلك ، لدينـا عدد من الطقوس المصغرة تدع اليافعين يعرفون عن طريقها اننا نعتبرهم مستعدين لتحمل مسؤوليـة تقرير مصيرهم بانفسهم .

مثال ذلك معظم الدول تحدد السادسة عشرة او السابعة عشرة العمر الذي يستطيع فيه المراهقون ترك المدرسة والحصول على اجازات السماح بالعمل ؛ ويجاز لهم فيه قيادة السيارات ومحاكمتهم في محاكم الراشدين لخرقهم القانون . وطلاب المدارس الثانوية يعون أنهم يقاربون السن الذي يستطيعون فيه التصويت ، وشراء المشروبات ، والزواج دون موافقة آبائهم . يضاف الى ذلك ان معظم الأسر تقدم سلاسل من الطقوس المصغرة التدريجية على شكل قواعد وتنظيمات أقل تقييدا . ويضـع الآباء عادة اوامر بمنع الخروج ليلا يخفضونها قليلا كل سنة ويستغنون عنها في نهاية الأمر . ويحددون العمر الذي سيسمحون فيه لأولادهم المراهقين بلقاء الجنس الآخر ، واستخدام سيارة الأسرة ، والقيـام برحلات خارج المدينة مع رفاقهم وغير ذلك . ويعبر الآباء مع كل سماح جديد يمنحونه عن ثقتهم بنضج اولادهم .

المشاعر الثنائية المتضادة حول استقلال المراهقين :

بالرغم من ان المراهقين يضغطون من اجل الاستقلال ويلقون من الآباء التشجيع ، فان كلا الزمرتين تعانيان من مشاعر ثنائية متضادة ازاءها . وهذه الثنائية المتضادة تقود احيانا الى سلوك متناقض من كلا الجانبين .

الثنائية المتضادة للمراهقة :

عندما يبدأ اليافعون بالاستمتاع بالامتيازات ، يندمون أيضا على تحمل المسؤوليات التي تستتبعها . فكون المرء مستقل يعني أنه لم يعـد يستطيع توقع ان يزوده ابوه بكل مصروفه ، واتخاذ القرارات الصعبة

منه ، أو تحمل نتائج أخطائه في الحكم على الأمور . التحرر يعني أيضـ أن على المراهقين معالجة المواقف الجديدة التي يشعرون فيها بأنهم مرتبكين أو عاجزين . مثال ذلك عندما يتوقـع منهم التقدم لوظيفة ، أو اتخاذ الترتيبات الخاصة بدروس الموسيقا ، أو تحديد مواعيد الأطباء، والتصرف كراشدين في التعامل مـع الباعـة ، ومصلحي السيارات ، ونادلي المطاعم . وعلى المراهقين عادة التلمس قليـلا ريثمـا يستطيعون تنمية شيء من الثقة وسهولة في معالجة هذه المواقف . والى أن يتـم لهم ذلك ، فقـد يكون عليهم أن يتحملوا لحظات مؤلمة من عـدم اليقين والحرج . وعلى ذلك ، توجد أوقات يحن فيها معظم اليافعين الى أيام الطفولة المتحررة من الحذر عندما يأخذ آباؤهم الأمور العملية عنهم .

وكنتيجة لهذه الثنائية المتضادة حول النمو يتأرجـح المراهقون الصغار بشكل نموذجي بين السلوك الطفولي والسلوك الناضج . ففي يوم يمكن أن يضطلعوا بكامل المسؤولية للخروج من وضعية صعبة ، وفي اليوم التالي يعودون عاجزين الى آبائهم لايجاد حلول لمشكلات أبسط بكثير . وقد يبدون حكما سديدا وحساسية تبعث على الدهشة ، ولكنهم قد يتصرفون في مناسبات أخرى بشكل اندفاعي ودون مراعاة للآخرين وهذه التأرجحات المنقطعة في مستوى نضج المراهق لا تعكس اية تحولات وقتية في قدراتهم الأساسية على الاستقلال ، بل تشير الى قوة رغبات اليافعين النسبية لأن يصبحوا راشدين ويظلوا اطفالاً فقط(٢ـ٤) .

الثنائية المتضادة الأبوية :

يستمتع الآباء بشكل نموذجي برؤية اولادهم ينمون في المراهقة ، ولكن ليس دون حسرات . إنهم يفخرون بصحة أولادهم ، ومظهرهم ، وانجازاتهم التي تعكس كلها مقدرتهم كآباء . وقد يكون لديهم رضـاء اضافي في رؤية أولادهم اكثر معرفة ونضجا مما كانوا عليـه عندما كانو يافعين وأن لديهم آمال طيبة في حياة راشدة مجزية . وبعض الآباء ينظر الى تقدم اولادهم نحو سن الرشد بارتياح محبب . إنهم الآن احرار في



على الآباء أن يدعوا أولادهم المراهقين ينمون ويعيشون أنواعاً من العلاقات كاللقاء مع الجنس الآخر . وهذه العملية بالنسبة لمعظم الآبـاء مصحوبة بمشاعر متباينة من الرضا والكراهية .

ان يفعلوا بعض الاشياء التي شعروا أنهم كانوا لا يستطيعون فعلها في حين ان اطفالهم اتكاليين ينفقون نقودا أكثر على انفسهم ، ويسافرون في رحلة او ينتقلون الى مزرعة او شقة .

ومن ناحيـة أخرى ، فان استقلال مراهقيهم المتزايد وتعرضهم لأخطار ممكنة وخيبات تسبب لكثير من الآباء انشغال البال . ان معظم الآباء يقلقون قليلا على الأقل حول كيفية مواجهة فتيانهم الاحباطات الاجتماعية والدراسية وكيفيـة معالجة مشكلات الجنس ، والغول ، والتدخين ، والمخدرات وهل سيقودون السيارة بأمان وما اذا كانت حياتهم لن تنقطع بحرب جديدة . وعلى ذلك يمكن للآباء ان يشاركوا ابناءهم وبناتهم المراهقين شيئاً من الحنين الى سنوات الطفولة الماضية عندما كانت الحياة اقل تعقيدا بالنسبة اليهم جميعا .

أضف الى ذلك يمكن ان تكون المراهقـة تجربة بالغـة الصعوبـة بالنسبة للآباء (الامهات بشكل رئيس) اللواتي جهدن في دورهن الأمومي وأولين رعاية الطفل الاولوية القصوى في حياتهن اليومية . فبالنسبة لمثل هؤلاء الآباء والأمهات قد يشير نضج أولادهم الى نهاية الوظيفة الأكثر دلالة في حياتهم . وحتى الآباء الذين ليسوا موجهين نحو الطفل بوجه خاص يشعرون غالبا بشيء من الحزن لدى اقتراب يافعيهم من العمر الذي سوف ينفصلون فيه عنهم ، ويتركون وراءهم بيتا أكثر فراغا ، وأكثر هدوءا ، واقل انشغالا بوجود جيـل اصغر . ويســاوي هذا في الاهمية اليافعين دليل واضح للآباء بأنهم قد كبروا ايضا(١٠٥) .

وبسبب مثل هذه المشاعر المتباينة يبدي الآباء مقاومة خاطئة لاستقلال المراهق . فمعظمهم يتارجح بين معاملة أبنائهم المراهقين وبناتهم على انهم اطفال عاجزون ، وقادرون مقدرة كاملة وراشدة يعتمدون على أنفسهم . والمراهقون ليسوا بالطبع أياً من الفئتين ، فهم لم يعودوا اطفالا ولكنهم ليسوا راشدين بعد . وما يحتاجونه عادة هو خبرة تدريجية

في الاستقلال يحترم فيه آباؤهم قدراتهم ولكنهم يقفون على أهبة الاستعداد لمساعدتهم ودعمهم كلما دخلوا في وضعيات لا يستطيعون معالجتها .

النماذج الأصلية للسلطة الأبوية :

الآباء الذين يريدون فرض ضروب من التحكم بأولادهم المراهقين وهم قادرون عليها ، ويتاكدون ، في الوقت ذاته ، من أن أولادهم يملكون الفرص للاستقلال الذاتي تدريجياً يسهمون بشكل فعال في بناء ثقتهم بانفسهم ، والتحكم بها ، والاعتماد عليها ، والحكم الناضج . وبالمقابل ، فان الآباء الذين يتحكمون صراحة بهم ويقيدونهم يعملون على اضعاف ثقة ابنائهم بانفسهم على ابنائهم المراهقين يجعلون من الصعب عليهم تعلم المسؤولية والاعتماد على النفس .

وتقوم هذه الملاحظات على بحث مستفيض يتعلق باساليب الآباء في ممارسة سلطتهم على أولادهم المراهقين . ففي الفصل الثامن ناقشنا نتائج (ديانا بَوْمريند Diana Baumrind) من ان الآباء يعاملون أولادهم في مرحلة ما قبل المدرسة باسلوب سلطوي يرجح أن يرعوا الاعتماد على النفس لدى أطفالهم اكثر ممن هم **ديكتاوتوريون او متسامحون** . وباستخدام ادراكات المراهقين ميزت (غلن الدر Glen Elder) على نحو مماثل ثلاث نماذج أصلية للسلطة الأبوية(١١-١٢) .

النموذج الديكتاتوري :

لا يسمح الآباء للمراهقين بالتعبير عن وجهات نظرهم في الموضوعات التي تتعلق بسلوكهم ، ولا يسمحون لهم تنظيم سلوكهم الخاص بأي حال من الاحوال .

النموذج الديمقراطي :

يشجع المراهقون على المشاركة في مناقشة القضايا المتعلقة بسلوكهم بالرغم من أن القرار الأخير يوضع من قبل الأبوين أو يوافق عليه .

النموذج التسامحي :

للمراهقين تأثير اكثر في وضع القرارات التي تتعلق بهم من آبائهم .

ولدى بحث معطيات جمعت آلاف من طلاب المدارس الاعدادية والثانوية ، وجدت (الدر Elder) ثلاثة علاقات ذات دلالة بين الأسلوب الابوي المدرك وبين مواقف المراهقين .

الاولى :

المراهقون الذين يرون آباءهم ديمقراطيين في ممارسة سلطتهم كانوا اكثر تعبيراً عن الثقة بهم وتفضيلا لأن يحكموا انفسهم من أولئك الذين ربوا بطريقة ديكتاتورية او تسامحية .

الثانية :

المراهقون الذين ربوا بشكل ديمقراطي يريدون أن يكونوا مثل آبائهم اكثر من الذين ربوا بشكل ديكتاتوري أو تسامحي .

الثالثة :

المراهقون الذين لهم آباء ديمقراطيون كانوا اقل شعورا بأنهم مرفضون او غير مرغوب فيهم من أولئك الذين يعيشون مع آباء ديكتاتوريين أو متسامحين وبخاصة عندما يأخذ التسامح شكل ترك كل شيء للمراهقين يفعلون ما يشاؤون .

ان بحث (الدر) قد وسع من قبل (ليسر Lesser) وكاندل Kandel) في دراسة موسعة شملت اكثر من (٢٣٠٠) طالب من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة (١٣) . فوجدوا أن ٤٨٪ من المراهقين الأمريكيين يدركون آباءهم استبداديين ديكتاتوريين ، وحوالي ٣٥٪ يدركونهم ديمقراطيين ، والباقي وهو ١٧٪ تسامحيين . وغالبا ما ينظر الى الآباء كديكتاتوريين في حين ينظر الى الأمهات بشكل عام كديمقراطيات (انظر الجدول رقم ١/١٦) . وهذه النتيجة تنسحب

مع دليل آخر يظهر ان الاطفال ينزعون الى اعتبار آبائهم اكثر تعقيدا ، واكثر مطالب وامهاتهم اكثر حنانا ، ودعما وحماية ، وتمركزا حول الطفل(١٤،١٥) .

وقد اكد (ليسر وكاندل) ايضا ان التسامح الابوي لا ينجم عنه ، بوجه خاص ، مشاعر قوية على عكس مما يمكن لبعض الآباء والمراهقين ان يظنوا انهم قد منحوا الاستقلال والاحرى كما اوضحنا في الجدول رقم (٢/١٦) ان يشعر المراهقون بحرية اكثر واكثر رضا بمكانة الراشد التي منحت لهم عندما يكون آباؤهم ديمقراطيين ، اي عندما لا يسيطرون ولا ينسحبون من قرارات تتعلق بمناشط يافعيهم .

الجدول رقم ١/١٦ ـ ادراكات المراهقين لأساليب ممارسة السلطة الابوية

الاسلوب الابوي	النسبة المئوية لمن رأي أمه في هذا الاسلوب ن=٩٨٣	النسبة المئوية لمن رأى اباه في هذا الاسلوب ن=٩٥٥
ديكتاتوري	٤٣	٥٣
ديمقراطي	٤٠	٢٩
تسامحي	١٧	١٨

المصدر يقوم على معطيات اوردها :

Lesser. G. S., & Kandel, D., Parent - Adolescent Relationships and adolescent independence in the United States and Denmark, Journal of Marriage and Family, 1969, 31, 384 385.

الجدول رقم ٢/١٦ ــ العلاقات بين مشاعر الاستقلال والسلطة الأبوية والمدركة والايضاحات الأبوية للقواعد لدى المراهقين الأمريكيين

مشاعر المراهق	السلطة الأبوية المدركة			تكرار الايضاحات الأبوية بالنسبة للقواعد والقرارات		
	الديكتاتورية	الديمقراطية	المتسامحة	كلا النسبتين عالية	نسبة عالية ونسبة متدنية	كلا النسبتين متدنية
النسبة المئوية للمراهقين الذين يشعرون أن كلا الأبوين يمنحهم حرية كافية	٥٨ (٢٣٩)	٨٢ (١٦٤)	٦٨ (٧٦)	٧٩ (٣٠٠)	٥٧ (٢٩٣)	٥٠ (٢٢٤)
الذين يشعرون أن على آبائهم أن يعاملوهم كراشدين اكثر	٦٣ (٢٠١)	٤٤ (١٣٣)	٦٣ (٦٤)	٤٧ (٢٤٩)	٥١ (١٨٠)	٦٨ (١٨٦)

المصدر : يرتكز على معطيات ذكراها .

Lesser, G. S. & Kandel, D., Parent - adolescents relationships and adolescent independence in the United States and Denmark, Journal of Marriage and Family 1969. 31, 348-358.

الجدول رقم ٣/١٦ ـ : المواقف نحو الآباء والتحرر من الآباء

تقارير المراهقين	الحرية المسموح بها من قبل الآباء			
	كافية من الأبوين	كافية من جانب الأم	كافية من الأب	غير كافية من أي منهم
	ن = ٥٢٠	ن = ٩٩	ن = ٤٧	ن = ١٥٤
النسبة المئوية من المراهقين من يقول من الأصعب الوفاق مع الأبوين كما كان قبلا	٢٩	٣٢	٥٥	٥٣
من يشعر أن آباءهم محافظون	١٧	٢٣	٣٢	٥٥
من يذكر صراعا أو أكثر محددا مع أمه خلال السنة الماضية	٦٨	٧٤	٨١	٨١
من يذكر صراعا أو أكثر محددا مع أبيه خلال السنة الماضية	٥٩	٦٩	٧٠	٦٧

المصدر : يرتكز على معطيات أوردناها :

Lesser, G. S. & Kandel, D., Parent - adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark, Journal of Marriage and Family 1969. 31, 348-358.

فمن المراهقين من ينظر الى ابويه بوصفهم ديمقراطيين . إن (٨٢٪) يعتقدون انهم قد منحوا حرية كافية و ٤٤٪ شعروا بانه ينبغي معاملتهم أكثر كراشدين ، وبالمقابل ، فان ٦٨٪ من المراهقين الذين ينظرون الى آبائهم بوصفهم متسامحين ، و ٥٨٪ من أولئك الذين ينظرون الى آبائهم بوصفهم ديكتاتوريين شعروا انهم قد منحوا حرية كافية ، وان ٦٤٪ في زمرة المتسامحين و ٦٣٪ في زمرة الاستبداديين يعتقدون بانه ينبغي أن يعاملوا اكثر كراشدين . وكما يظهر الجدول ، فعندما يوضح كلا

الأبوين قراراتهما والقواعد ، يميل المراهقون الى الشعور بأنهم أعطو حرية كافية ، وعوملوا كراشدين .

وكخطوة أبعد وازن (ليسر وكاندل) مشاعر المراهقين بأنهم منحوا حرية كافية في اتجاهاتهم ازاء آبائهم . وكما لخص في الجدول رقم ٣/١٦ ، فان أولئك الذين يرون أنهم منحوا حرية كافية كانوا يميلون ، اقل بوجه عام ، الى رؤية آبائهم محافظين ، وأن لديهم صعوبات في التوافق معهم ، أو تذكر صراعات معينة معهم مما كان صحيحا بالنسبه للمراهقين الذين يريدون امتلاك حرية اكبر .

التقدم نحو علاقات اجتماعية ناضجة :

وكجزء من نضجهم الاجتماعي ، يولي المراهقون انتباها متزايدا الى الانتماء الى زمرة الاتراب والى علاقاتهم بالجنس الآخر . وبالرغم من ان هذين المظهرين من العلاقات البينية يتشابكان بشكل كبير ، فان لكل منهما متضمنات منفصلة بالنسبة لنمو الشخصية . يضاف الى ذلك فان النضج الاجتماعي يؤثر في كيفية معالجة المراهقين لحاجاتهم بالنسبة للجنس ، والأمن ، والحرية الشخصية ، وكيف يشعرون ازاء آبائهم .

الانتماء الى زمرة الاتراب :

يستجيب المراهقون بشكل نموذجي لكونهم في مرحلة انتقالية من النمو عن طريق السعي وراء التعاون بين صفوفهم . إنهم يركزون على بناء زمر أو ثقافات خاصة بهم . ويقدم لزمر المراهقة فرصا مفيدة لليافعين المشاركة في المسؤولية في شؤونهم الخاصة مع تجريب أساليب في التعامل مع وضعيات جديدة وتعلم أحدهم أخطاء الآخر . وأهم من ذلك ، فان امتلاكهم زمرة اترابهم يعطي المراهقين زمرة مرجعية مطمئنة ومصدرا لهوية ترتكز على الزمرة بينما هم ينتقلون من الطفولة الى سن الرشد(١٦،١٧) .

وتبعاً لذلك ، فإن الثقافات المراهقة تقوم على قيم وحيدة يلتزم بها اليافعون وتعطيهم شعوراً بالانتماء زمرة قابلة للتمييز . وهذه القيم في جزئها الأعظم تنطوي على اذواق في اللباس ، واللغة ، والموسيقا ومناشط اوقات الفراغ التي نادراً ما يشترك فيها الكبار او يقدرونها . ويعتقد كثير من الناس ان مثل تحليات المراهق عن فرديته هذه تعكس نفوراً اساسياً من الراشدين ، (لا تامن احداً قبل الثلاثين من العمر) . ورفضاً للنواميس المجتمعية اللياقة ، والاحتشام ، واحترام السلطة . وبالرغم من اننا سوف ننظر في هذه القضية في المقال في نهاية هذا الفصل. فان علينا ان نلاحظ هنا ان الزخارف الثقافية للمراهقة يمكن ان تعزى الى انتهازية الراشد بقدر ما تعزى الى افعال اليافعين انفسهم .

وتدخل انتهازية الراشدين الصورة كتابع لدور اليافع الجديد لمستهلك . ومعظم المراهقين يملكون النقود للانفاق ، وحرية لتقرير كيف ينفقونها . وهذا يجعلهم سوقاً جوهرياً لمواد من مثل الالبسة ، واشرطة التسجيل ، وحفلات موسيقا الروك . ومن الواضح ان بالامكان تحقيق ارباح كبيرة من قبل المغنين ، والحرفيين ، ومتعهدي الاحتفالات الذين يبتكرون التقليعات . ولهذا فان الطريقة التي ينظر فيها المراهقون ، ويتصرفون ، ويمضون وقت فراغهم لها علاقة أقل الى حد ما بأصالتهم الخاصة منها بما يصور في السينما ، والمجلات ، وبرامج التلفزيون على انها طراز لزمرة عمرهم(١٩٦٧) .

وتعزى الاهمية المتصاعدة للانتماء الى زمرة الاتراب من الطفولة المتوسطة ، وخلال المراهقة المتوسطة الى حاجات المراهقين الى التماهي مع الزمرة ، والى كفاحهم من اجل الاستقلال . وبسبب ان المراهقين يريدون النمو فإنهم يجدون صعوبة في الاعتماد اعتماداً كاملاً على آبائهم من اجل الحنان والتقدير ما داموا لا يريدون الشعور بالتبعية اكثر مما ينبغي لآبائهم . ويتوقون الى قبول زمرة اترابهم

العوامل الهامة في الشعبية :

وفي المراهقة كما في الطفولة المتوسطة يأتي قبول الأتراب والشعبية بيسر الى أولئك الذيـن هم جذابون جسـديا ، بارعون وموهوبون ، وواثقون من أنفسهم ، فعالون ، ومرتاحون في الوضعيات البينية(٢٠-٢٥). وعلى العكس من ذلك فإن المراهقين الذين هم غير جذابين أو بارعين ، أو لديهم شكوك حول قيمة أنفسهم ، والذيـن هم يخافون مـن رفض اترابهم لهم ، يرجح أن يتصرفوا بأساليب تجعـل مخاوفهم تتحقق . وغالباً ما يدعو مثل هؤلاء اليافعين الرفض والسخرية عن طريق انسحابهم من مناشط زمرة الأتراب . ونظراً لكونهم خجولين ، عصبيين ، ومرتبكين مع أترابهم . فإنهم يسعون لجذب الانتباه إليهم وقبولهم عن طريق الخنوع او السخف ، أو عن طريق محاولة إخفاء مشاعر العجز بالسخرية ، والتبجح ، والتظاهر بالشجاعة .

وتوجد انقطاعات ، كما يوجد استمرار في قبول الأتراب بين الطفولة والمراهقة . فالفتاة التي كانت نحيلة قبيحة كبطة صغيرة ذات جهاز تقويم على اسنانها يمكن أن أن تتحول فجأة الى مراهقة جذابة ذات شعبية بين الفتيان . وتمتلك الاعجاب والحسد من الفتيات الأخريات . وبالمثل فإن الفتى الذي كان صغيراً نحيلاً يمكن أن يبرز من دفقة نمو مراهقة فتى طويل القامة ، مفتول العضلات ، داعماً صورته الذاتية ، ومكتسباً احتراماً جديداً من الآخرين . وفي الوقت ذاته ، فإن الأطفال الذين كانوا ذوي شعبية سابقاً والذين يظلون طفوليين انفعاليا في حين يكون اترابهم قد تعلموا التصرف بأساليب أنضج قـد لا يظلون متابعين كأصدقـاء وأصحاب . ولهذه الأسباب جزئياً تتغير خيارات الصداقة تغيراً كبيراً خلال سنوات المراهقة المبكرة (٢٦) .

ولحسن الحظ بالنسبة لكثير من المراهقين ، فان اتساع عالمهم يمنحهم فرصاً جديدة لاكتشاف ما يمكنهم اتقانه ويشتهرون بسببه . فالفتى الذي كان صغيرا جدا ليلعب جيدا ألعاب : (البيسبول) ، وكرة

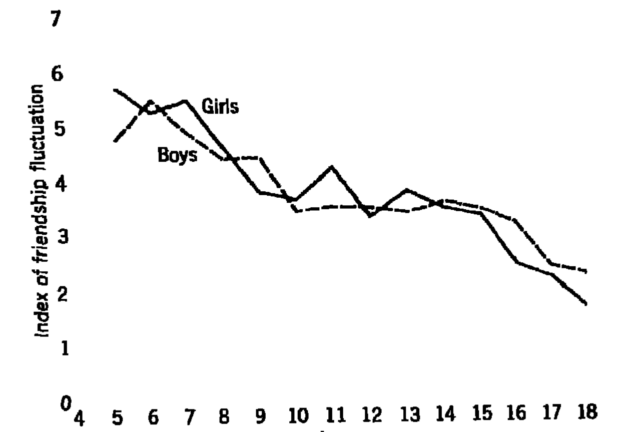


معظم الناس يعون اذواق المراهقين المتميزة في الموسيقا ، والمجالات الاخرى . وما هو اقل قبولاً على نطاق واسع هي تلك الأذواق التي يرعاها غالباً الراشدون الذين يروجون تقليعات من اجل المقاصد التجارية .

القدم في الطفولة المتوسطة يمكن أن يصبح نجما في مدرسته الثانوية في فريق الصراع من فئـة وزن الذبابة . والفتـاة ذات الموهبة الصوتيـة أو المسرحية والتي بقيت مهملة في المدرسة الابتدائية يمكن أن تصبح مغنية متفردة أو ممثلة رئيسة في البرامج المحدودة الذين كانوا يكافحون خلال المدرسة الابتدائية دون نتائج مجزية يمكن أن يؤدوا أداء في غاية الجودة في المناهج غير الدراسـية التي تقدم في المدرسـة الثانويـة : كالفنون الميكانيكية ، والاقتصاد المنزلي أو دروس السكرتاريا . وعن طريق هذه الفرص يمكن للمراهقين أن يكونوا قادرين على تنمية مشاعر القيمـة الذاتية (أو الجدارة) ، والثقة بالنفس التي لم يكونوا يمتلكونها من قبل ويزيدون في الوقت ذاته مكانتهم لدى زمرة أترابهم .

استقرار الصداقـة :

بالرغم من تحول خيارات الصداقة خلال المراهقة المبكرة فهناك ميول لازدياد الاستقرار من الطفولة المتوسطة ، وخلال الشباب المبكر .



الشكل رقم ١/١٦ ــ العلاقـة بين العمر الزمني وتذبذب الصداقة بالنسبة لفتيان وفتيات المدن .

المصـدر :

Horrocks, J. E., &Buker, M. E., A study of Friendship fluctuation of Preadolescents. Journal of Genetic Psychology, 1951, 78, 131-144).

وقد درس (هوروكس Horrocks) وزملاؤه التأرجحات في اختيار الصداقة عن طريق سؤال الأطفال من مختلف الأعمار ذكر أسماء أفضل ثلاثة أصدقاء ، ثم تكرر السؤال بعد أسبوعين(٢٧،٢٩) . إن المدى الذي تختلف فيه القائمة الثانية عن الأولى يقدم دليلا تقريبيا على التذبذب يقابل الاستقرار والشكل رقم ١٦ / ١ يبين متوسط دليل تأرجح الفتيان والفتيات من سن الخامسة حتى الثانية عشرة ، وتعكس المعطيات بوضوح النزعة نحو استقرار أكبر في اختيار الصداقة مع زيادة العمر الزمني .

الاهتمامات الجنسية المختلطة والمواعيد :

المظهر الأكثر دلالة للعلاقات البينية التي تنبعث خلال المراهقة هو الاهتمام بالجنس المقابل . وتسهم ثلاثة عوامل في بدايات الاهتمام الجنسي المختلط في هذه المرحلة : (أ) فالتغيرات الهرمونية التي تحدث خلال البلوغ تحدث المشاعر الجنسية التي تدفع الفتيان والفتيات الى أن يسعى أحدهم نحو الآخر .. (ب) يرى المراهقون العلاقات الجنسية المختلطة كمظهر لكبرهم وبذلك لتقويم ذواتهم (جـ) والآباء والاتراب يتوقعون من المراهقين أن يكونوا مهتمين بالجنس المقابل . وقد يكون لدى الأبوين بعض التحفظات حول متى ومع من ينبغي لابنهم أو لابنتهم أن يعقد المواعيد ، ولكنهم يرجح أن يصبحوا أكثر قلقا اذا لم يبد ابنهم المراهق اهتماما جنسيا مختلطا .

وعندما يسأل المراهقون لماذا يستمتعون بالمواعيد فانهم يعطون واحدا أو أكثر من الأسباب التالية : لتوكيد استقلالهم ، للمشاركة في فعاليات المواعيد ، ـ ولدى كبرهم من السن ـ فإنهم يفتشون عن رفيق ثابت ، في نهاية الأمر(٣٠ـ٣٢) . وبالرغم من جاذبية الموعد فانه ينمي ببطء من خلال المراحل المتعددة لتكوين الزمرة المراهقة ويجلب معه مصادر عديدة من الصراع والهم .

مراحل تكوين الزمرة والنمو الجنسي المختلط :

في تحليل يذكر على نطاق واسع للبنية الاجتماعية المراهقة ، صور ، ديكستر دنفي Dexter Dumphy) مخطط تشكل الزمرة كما هو مبين في الشكل رقم (٢/١٦)(٣٢) . في بداية المراهقة يقف الفتيان والفتيات متباعدين احدهم عن الآخر في مجموعات وحيدة الجنس التى تميز الطفولة المتوسطة (المرحلة ١) . وسرعان ما يبدأون فى التفاعل كمجموعات فتى وفتاة (المرحلة ٢) وبعدها يدخلون في مرحلة انتقالية حيث يزدوج بعض الصبيان والبنات مثنى مثنى (المرحلة ٣) . وبعد ذلك يجتمع المراهقون معا في أزواج من فتى وفتاة بوجه عام (المرحلة ٤) . وفى المراهقة المتاخرة يستبدل هذا بأزواج ذوى علاقة أوثق ماتكون بين كل واحد والآخر ، وليس لهم الا علاقات ضعيفة مع الأزواج الأخرى (المرحلة ٥) .

وما يعني هذا على وجه الخصوص هو أن الفتيان والفتيات الذين لم يكن لديهم ما يفعله أحدهم مع الآخر قبل المراهقة يبدأون خلال المراهقة المبكرة في تنظيم الحفلات يختبرون فيها بحذر شديد الاحساسات الجديدة والمشاعر التي ترتبط بالحياة الجنسية الصاعدة . فيشربون (الكوكا كولا) ويستمعون الى التسجيلات ، ويرقصون ، ويطارد أحدهم الآخر ، ويتعاركون ، وفي بعض الأحيان يتعانقون في زاوية الشارع على سبيل التجريب ، ولكن هذا يتم بدقة في اطار نشاط الزمرة ، دون أى مزاوجة ثابتة . ويبدأون بعد ذلك بعقد اللقاءات التي تعني أن شؤونهم الاجتماعية هي بالنسبة للأزواج والذين أتوا كزوج وليسوا مجرد زمر من الفتيان والفتيات . وبمرور الزمن تنزع اللقاءات عرضا أو احيانا الى أن تصبح لقاءا متكررا ثم يتحول الى الاستقرار على الأقل ، أو الى تضييق المجال الى اهتمامات جادة قليلة(٢١،٢٤،٢٥) .

وبالرغم من أن تسلسل هذه المراحل وحيد الشكل ، فان عمر الانتقال من مرحلة لأخرى يتغير ، ومعظم الفتيات في الولايات المتحدة

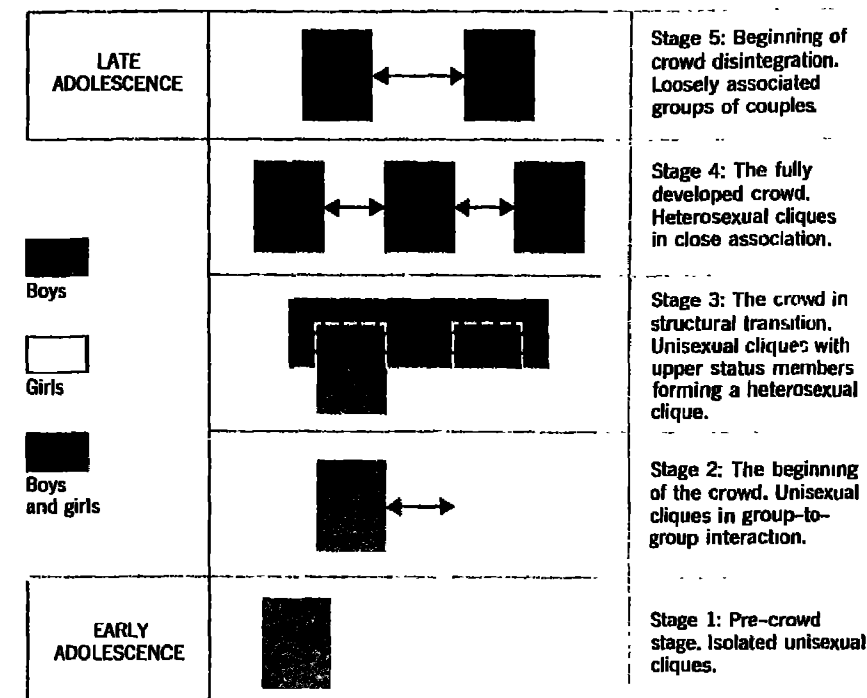


Figure 16.2 Stages of group development in adolescence. (*Source* ..nphy, D C The social structure of urban ..dolescent peer groups *Sociometry*, 1963, **26**, 230-246)

الشكل رقم ٢/١٦ ـ : مراحل نمو الزمرة في المراهقة(١)

المصدر :

Dumphy, D.C., The Social Structure of Urban adolescent Peer Groups. Sociometry, 1963, 26, 230-246).

---

(١) مراحل نمو الزمرة في المراهقة : المرحلة الاولى : ما قبل مرحلة الحشد ، شلل منعزلة وحيدة الجنس .

المرحلة الثانية : بداية الحشد شلل وحيدة الجنس في تفاعل زمرة مع زمرة .

المرحلة الثالثة : الحشد في انتقال بنيوي يتالف من شلل وحيدة الجنس ذات اعضاء ذوو مكانة عالية يشكلون شللاً من الجنسين .

المرحلة الرابعة : الحشد المتطور ويتالف من شلل مختلطة من الجنسين ذات ارتباط وثيق .

المرحلة الخامسة : بداية الحشد المتفكك ويتالف من زمر من ازواج ضعيفة الارتباط.

يبدأن باللقاءات حوالي سن الرابعة عشرة ، والفتيان سريعاً بعد ذلك . وبالرغم من أن الفتيان في هذا العمر يمكن أن يتخلفوا عن الفتيات بسنة او سنتين في نضجهم الجسدي والانفعالي(٣٦) . وما دام عقد اللقاءات علاقة اجتماعية بشكل رئيس ومحددة بمعايير ثقافية وليس بالنمو البيولوجي فلا تأثير للفروق البيولوجية على ما يبدو على العمر الذي يبدأ فيه المراهقون عقد اللقاءات(٣٧) .

وكظاهرة ثقافية فان النماذج الاصلية لعقد اللقاءات تختلف مع ذلك مثال ذلك ، يميل المراهقون في المناطق الحضرية الى بدء اللقاءات في عمر اكثر من مراهقي المناطق الريفية . ويبدأ فتيان الطبقة الوسطى عقد اللقاءات أبكر من مراهقي الطبقة العاملة(٣٨) . وبالرغم من أن الزمر الاخيرة تبدأ بعقد اللقاءات الرسمية متأخرة نسبياً ، فانهم سرعان ما تتقدم اللقاءات لتصبح ثابتة تنتهي بالزواج في حين ان مراهقي الطبقة الوسطى يميلون الى عقد لقاءات عرضية اكثر قبل استقرارها والزواج .

مصادر القلق من عقد اللقاءات بين الجنسين :

يواجه بدء عقد اللقاءات بين المراهقين بهموم جديدة كثيرة على شكل صعوبة في القرارات التي يجب عليهم اتخاذها بشكل رئيس . وعندما يقرر مراهق أن يطلب الى فتاة معنية الخروج معه على سبيل المثال فإنه غالباً ما يوازن بين المكاسب المكنة من عقد اللقاءات مقابل خطر الرفض وبقدر ما تكون الفتاة جذابة ذات شعبية يكون اسعد نفساً اذا قبلت اللقاء معه ، ولكن يزداد رجحان تلقي الخبرة المحبطة في رفضها له . فإذا لم تكن الفتاة جذابة ولا شعبية لها فالارجح الا ترفض ، ولكن سروره بقبولها لن يكون كبيراً جداً . ويستطيع الفتى تجنب صراع الاقدام والاحجام عن طريق عدم عقد اللقاءات على الاطلاق ، ولكنه يحرم نفسه عندئذ فرصة العلاقة الجنسية المختلطة فلا يخاطر ولا يكسب . وتواجه الفتيات مشكلات مماثلة بسؤالهن عن اللقاءات ، وفي تقرير اي الدعوات ينبغي قبولها . فالفتاة التي تريد الخروج مع فتى معين عليها أن توحد

سبيلا وسطا بين ان تكون سهلة جدا او متحفظة (في حال عدم ملاحظتها من قبله) ، أو تكون واضحة جداً في مشاعرها ، وفي هذه الحالة يمكن ان تكتسب سمعة غير مرغوبة كفتاة تلاحق الفتيان . اضف الى ذلك ، عندما تسأل فتاة الن تخرج مع فتى لانه يعجبها ، عليها ان تقرر ما اذا كان عليها ان تقبل فقط من اجل ان يكون لديها لقاءات ، او أن ترفض بامل بأن تسمع من شخص آخر يعجبها اكثر حتى ولو عنى ذلك ان ينتهي بها الأمر دون لقاء على الاطلاق(٣،٦٩) .

وقد كشفت الدراسات المسحية ان معظم المراهقين يشعرون بأنهم غير اكفاء ازاء عقد اللقاءات ويشعرون في البداية على الاقل بالخجل والاتكفاء على الذات ، وبالارتباك . ويخشى معظم المراهقين من الوقوع في خطأ ما في اللقاء الأول . وفي دراسة لـ ١٥٠٠ طالب ثانوي وجد ان١/٤ الفتيان و ١/٣ الفتيات يشعرون بفشلهم في عقد اللقاءات(٣٧،٤٠،٤١) .

ومن وجهة نظر الراشدين فان مثل هذه الهموم غالباً ما تبدو سخيفة ولا طائل تحتها . ومع ذلك ، فان اللقاء الناضج بالنسبة للمراهقين يمكن ان يكون حاسماً على مشاعرهم في تقدير ذواتهم وانتمائهم للزمرة . والشباب الذين لا يعقدون لقاءات او الذين يفعلون ذلك بشكل اخرق ، يميلون الى الشعور بالنقص او بالنسبة لاترابهم الأقدر كفاءة من الناحية الاجتماعية . اضف الى ذلك فان الشعبية المتزايدة للمناشط الجنسية المختلطة في زمرة الاتراب يمكن ان تحدث لدى المراهقين دون لقاءات الشعور بانهم منبوذون اجتماعياً .

وما ان يبدأ المراهقون بعقد اللقاءات حتى يكون عليهم مواجهة مشكلة اخرى وهي التعامل مع الجنس . وفي المجتمع الأمريكي يتوقع الفتيان عادةالبدء بالتقبيل والربت وقديكون لديهم خبرةسابقة فيهما فيخاطرون بان يكونوا مرفوضين او اسوأ من ذلك ، موضع سخرية بسبب جهد اخرق . والفتيات اللواتي يتوقعن وضع حدود على الفعاليات الجنسية عليهن ان يقررن الى اي حد ينبغي أن يدعن الامور تسير للحفاظ على

اهتمام الفتى دون أن تسبب له فقدان الاحترام . لانه بالنسبة للفتيان والفتيات ، فان المفاتحات الجنسية والقرارات انما تتأثر بتوقعات زمرة اترابهم الذين يشعرون بالضغط للتكيف معها بمعايير آبائهم (التي يشعرون بالحاجة الى العيش ضمنها) ، وبقدر ما تكون النواميس الأخلاقية للمراهقين أصرم يرجح أن تكون جهودهم لكي يصبحوا ذوي خبرة جنسية تسبب لهم قلقاً (حول كونهم مراقبين) وشعوراً بالذنب (حول فعل خطأ ما)(١٦١،٢٤٤،٤٣٢) .

واذا انتقلنا الى مصدر تعلم اليافعين للموضوعات الجنسية أورد (ثورنبرغ Thornburg) عام ١٩٧٥ أن ٤٠٪ من المراهقين الذين درسهم دراسة مسحية يحصلون على معلوماتهم الاولى حول الجنس من اترابهم

الجدول رقم ١٦/٤

مصادر المعلومات الجنسية الاولية (بالنسب المئوية)

المصدر	الذكور ن = ١٨٠	الاناث ن = ٢٧١	المجموع ن = ٤٥١
الأم	٤ر٥	١٩ر٣	١٣ر٥
الأب	٣ر٠	١ر٠	١ر٨
الاتراب	٤٥ر٢	٣٥ر٣	٣٩ر٤
المطالعة (الكتب)	١٧ر٢	٢١ر١	١٩ر٥
الطبيب	٠ر٣	٠ر٥	٠ر٤
الراهب	٠ر٦	٠ر٤	٠ر٤
الخبرة	٧ر٩	٢ر٧	٥ر٠

المصدر :

Thornburg, H.D., Adolescent sources of initial sex information in R. E. Gninder (Ed.) Studies in Adobrcence (3rd ed.) New York, MacMillan, 1975.

و ٢٠٪ يحصلون عليها من المطالعة(٤٤) والجدول رقم ١٦/٤ يسرد هذه المصادر وغيرها للمعلومات الجنسية الاولية بالنسبة للفتيان والفتيات كليهما . والسبب في ان الفتيات يتلقين معلوماتهن الأولى من امهاتهن أكثر مما يفعل الفتيان هو ان هذه المعلومات تتضمن ما تخبره الأمهات لبناتهن حول العادة الشهرية . ويلاحظ ثورنبرغ أن هذه المعطيات لا تختلف كثيراً عن المعطيات التي جمعت من (٢٠ أو ٣٠) سنة مضت ، والتي توحي بانه لا التربية الجنسية في يومنا هــذا في كثير من المدارس ولا الانفتاح المزعوم في يومنا هذا على مناقشات الأسرة للأمور الجنسية قد اثرت كثيراً على مصادر المراهقين للمعلومات الأولية حول الجنس .

الحياة الجنسية والأمان والخصوصية :

إن الشدات النفسية وتوترات الحياة الجنسية المختلطة قد وصفت وصفاً جميلاً من قبل (هاري ستاك سوليفان Hanry Stack Sullivan في تصوره للحاجات المتفاعلة من اجـل الحيـاة الجنسية (*) والأمـان والخصوصية(٤٥) . فالحيـاة الجنسية تدل علـى التعبير عن النوازع الجنسية . ويـدل الأمان على التحرر من القلق ، وتـدل الخصوصية الحميمة على العلاقات التعاونية الوثيقة بين الناس . وتبعاً لسوليفان ، فإن جزءاً هاماً من النمو هو تعليم تلبية هـذه الحاجات الثلاث كلها في العلاقات البينية ، دون ان تـدع اية حاجـة تتداخل او تتصارع مـع الحاجتين الأخريين .

الحياة الجنسية مقابل الأمان :

وتبعاً (لسوليفان) فإن ضروب عدم التأكد الجنسية التي تبدأ في منتصف المراهقة تمثل صراعات بين الحاجة الى الحياة الجنسية والحاجة

(*) استخدم سوليفان في الواقـع كلمة « الشهوة » كمصطلحه بالنسبة للحيـاة الجنسية لان للشهوة معاني سلبية لم يقصد سوليفان تضمينها واحد التعريفات في معجم (راندوم) المنزلي هو « الرغبة الجنسية الضمنية » . وقد قررنا استخدام كلمة اكثر حيادا هي الفاعلية الجنسية بدلاً عنها .

الى الامان . فعلى المراهقين ان يتعلموا التعامل مع الجنس بأساليب لا تسبب لهم القلق الذي يعاني منه معظمهم في سياق خبراتهم في اللقاء مع الجنس الآخر . ومع ذلك ، فإن اليافعين المفرطين في الشعور بعدم الامان في التعبير عن نوازعهم الجنسية يمكن إ ماان يتجنبوا الجنس الآخر او يسعوا وراء علاقات افلاطونية من نمط علاقة اخ بأخت . والناس الذين لديهم مثل هذه الصراعات بين الحاجة الجنسية والحاجة الى الامان والتي لا تستمر في سن الرشد يميلون الى عدم الزواج او يرتبون زيجات لا يوجد فيها جنس او القليل منه . وأحد مظاهر النشاط الجنسي الهامة التي غالباً ما تسبب القلق بين المراهقين هي العادة السرية . فالعادة السرية منتشرة على نطاق واسع بين طلاب المدارس الثانوية وهي ليست

الجدول رقم ١٦/٥

تكرار ممارسة العادة السرية بين طلاب المدرسة الثانوية

	مرتان في الشهر او اكثر	مرة في الشهر	لا يمارس على الاطلاق	العينة
الذكور (النسبة المئوية)	٧٧	١٢	١١	٥٨٦
الاناث (النسبة المئوية)	١٧	٢٣	٦٠	٥٨١

المصدر :

Gognon. J. A., Simon, W. & Berger, A. J. Some Aspects of Sexual adjustment in early and Later Adolescence. in J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), Psychopathology and Adolescence, New York, Grune & Stratton, 1970).

شائعة بين الفتيات كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٦/٥)(٤٦) . العادة السرية أكثر شيوعاً عند الفتيان مما هي لدى الفتيات انما تعزى عادة الى واقع انهن يعشن البلوغ بأساليب مختلفة . فالفتيات بخاصة يملن

الى التفكير بالنضج الجسدي في حدود الفاعلية الجنسية النوعية ، في حين أن الفتيات يملن أكثر الى التفكير فيه في حدود العاطفية الخيالية ، والحب والزواج(٣٦ـ٤٧) . وبالرغم من ان مايقارب (٨٠٪) من الفتيان الذين درسوا دراسة مسحية يقولون إنهم يمارسون العادة السرية مرتين في الأسبوع او أكثر فمن الواجب ملاحظة ان كمية الممارسة ليستمفرطة حقاً باستثنا الفتى وهذا نادر ، الذي يصبح منشغلاً كثيراً بذلك بحيث نادراً ما يستطيع ان يفعل اي شيء آخر .

وتحتاج هذه النقطة إلى ان تبرز ، لان ممارسة العادة السرية كانت ومازال موضع تحريم ديني ، ومصدر خوف من ان الفقدان غير الطبيعي للمني يمكن أن يوهن حيوية الجسم ، وموضوع إنذار رهيب من أن سوء الاستعمال الذاتي يقود إلى الجنون أيضاً . ومع هذه الاساطير وماحولها من إنذارات من كل جانب ، ومع محاولة الأبوين منع فتيانهم من الاستمناء فقد كانت اجيال من المراهقين من الشعور بالذنب والقلق بسببه(٤) . وإذا تركنا القضايا الدينية جانباً فإننا نستطيع أن نقول بعدم وجود أي دليل على ان الاستمناء يحدث اي أي نوع من الأذى الجسدي او النفسي ، فيما عدا مشاعر الشخص بانه شيء سيء فعله(٤٢،٤٨،٤٩) .

الخصوصية الحميمة مقابل الفاعلية الجنسية :

تبدأ الخصوصية الحميمية بأن تكون هامة في العلاقات الجنسية المختلطة خلال المراهقة المتاخرة . فقبل هذا الوقت ، وبالرغم من اهتمامهم المتزايد بالجنس الآخر ، يكون اليافعين عادة اصدقاء حميمون ومؤتمنون على الأسرار ، مع أعضاء من جنسهم أولاً . ولكن حيث أن زمرة الاتراب الأوسع قد أصبحت أقل أهمية ، وأصبح اللقاء بالجنس الآخر أكثر جدية ، فإن الفتيان والفتيات الذين يذهبون معاً يغدون أصدقاء صداقة قوية يزورون بيوت بعضهم بعضاً ، ويشارك احدهم آمال الآخر ومخاوفه ، ويلجأ كل منهم للآخر للراحة والدعم ، وتأمل

مستقبل علاقاتهم على المدى البعيد . وعندما يستطيع فتى أو فتاة ان يكون أفضل صديق للآخر ومواعداً وشريكاً في الخبرات الجنسية فإنهما يحققان مقدرة ناضجة على الخصوصية الحميمة الجنسية المختلطة .

وفي تنمية هذه المقدرة يدخل المراهقون الأكبر سناً في عملية حل الصراعات بين مثل هذه الخصوصية الحميمة وحاجاتهم للنشاط الجنسي والأمان ، فالمراهقون في خبرتهم الجنسية المختلطة الباكرة غالباً مايميزون بين الشريك الجنسي من ناحية وبين أولئك الذين يحترمونهم ويريدون أن يكونوا على علاقة وثيقة بهم من ناحية أخرى . وكانعكاس لهذا الصراع يدع الفتيان والفتيات أحياناً أنفسهم يذهبون مع رفاق لايقدرونهم بوجه خاص ، ولا يريدون ان يكونوا لهم أصدقاء صداقة قوية ، ولا يتوقعون الاتصال بهم بشكل متكرر في المستقبل (كما في مغامرات نهاية الأسبوع ، والصيف) . ومع ذلك ، عندما يواعد فتى أو فتاة شخصاً يقدره ويتوق أن يكون رفيقاً ثابتاً له فإن العلاقة تبقى نظيفة نسبياً . وحل هذا الصراع يتأثر بالطبع بالقيم الاجتماعية ، وينمو الشخصية من حيث انه بقدر مايرى المجتمع الأوسع الجنس شيئاً صالحاً أو سيئاً يستطيع الناس أن يستمتعوا به أو يجب أن يستمتعوا به يسارع المراهقون إلى تجاوز التمييز بين العلاقات المقدسة أو المدنسة واليافعون الذين بلغوا نضجاً كافياً يمكنهم من المزاوجة بين النشاط الجنسي والخصوصية الحميمة في العلاقة مع شخص من الجنس الآخر يدخلون سن الرشد بانقسام نفسي في هذا الشأن . وبوصفهم راشدين يمكن أن يكون لهم حياة جنسية محدودة جداً أو قد يكون لهم زيجات عنيفة مع حياة جنسية نشيطة خارج الحياة الزوجية مع شركاء لا يكنون لهم الاحترام .

الخصوصية الحميمة في مقابل الأمان :

يجب على المراهقين إعادة توجيه تعلقاتهم بالأصدقاء نحو أعضاء الجنس الآخر من أجل دمج حاجاتهم للخصوصية الحميمة والأمان . فالفتيان الذين كانت لهم صداقات قليلة باكرة يمكن الا يشعروا بالارتياح

مطلقاً في عقد علاقات وثيقة باناس آخرين من اي من الجنسين. وما دامت الخصوصية الحميمة تهدد امانهم فإنهم يشعرون بانهم آمنون سيكولوجياً بعيدين ، ورسميين ، او بعلاقات سطحية مع عدد كبير من الناس ثم يعقدون علاقاتمتينة حميمة مع عدد قليل من الناس ، ومع صاحب او صاحبة واحدة .

ويمكن لفتيان آخرين ان يشعروا بالامان في العلاقات الوثيقة التعاونية مع اعضاء من الجنس الآخر ، والمراهق الذي لايحل هذا النمط من الصراع يمكن ان يصبح راشداً ، وإذا تزوج فإنه لا يعتبر الزوجة كصديق حميم موثوق . ومثل هؤلاء الناس يقصرون العلاقة الزوجية على الادوار الجنسية ، وتدبير المنزل ورعاية الأطفال ، في حين يعتمدون على آبائهم ، واشقائهم ، او اصدقاء من جنسهم كمصدر للنصح ومشاركة الأسرار ، ومناقشة الأمور الشخصية .

الاتجاهات ازاء الآباء :

ما ان يصبح المراهقون اكثر استقلالاً ، وناضجين اجتماعياً ، فإن اتجاهاتهم ازاء آبائهم تتغير في الغالب . وتعني الكمية المتزايدة من الاهتمام ، والحنان والالتزام الذي يعطيه الناشئة لزمرة الأتراب ، والمناشط الجنسية المختلطة ، وبخاصة عندما يبدأون بعقد اللقاءات الجادة أن لديهم اقل من كل ذلك ازاء آبائهم . وعلى الآباء ان يتعلموا التخلي عن شيء من حنان اولادهم ، وهو أمر يؤلم قليلاً دوماً وبخاصة إذا كانت هناك روابط اسرية وثيقة . وعندما يدرك المراهقون أن آباءهم قد تألموا بسبب استبدالهم بمواضيع حب ، فإنهم غالباً ما يشعرون بالاثم ويحاولون التبرير لانفسهم تعلقاتهم النامية خارج الأسرة .

ويضع المراهقون احياناً اسباباً لابتعادهم عن آبائهم وبخاصة قناعتهم بأن آباءهم غير جذابين . ويصبح من هم في المراهقة المتوسطة ينتقدون مظهر الجنس الآخر من آبائهم انتقاداً كبيراً . ويتذمر الفتيان

من قصة شعر امهاتهم ووزنهن ، وزينتهن وثيابهن ، وتشكو الفتيات من واقع آبائهن ينصلعون تدريجيا ، وتنمو كروشهم ، أو يلبسون البسة ذات طراز قديم(٦-٨-٥٠) .

ويمكن للمراهقين أن يجدوا أشياء كثيرة خاطئة في سلوك آبائهم ، انهم يدخنون بافراط ، ولا يقومون بما يكفي من التدريبات الرياضية ، ولديهم أصدقاء غير مثقفين ، ولا يثيرون الاهتمام ، إنهم ذوو أفكار قديمة، ويتدخلون في أساليبهم ، ويعيشون حياة مملة ، وغير ذلك . ومثل هذا الانتقاد لا يعني بالضرورة إضعافا لحب المراهقين لآبائهم . إنها تساعد فقط في تذكير المراهق أن أبويه من جيل مختلف ، ولهم نظرة مختلفة بحيث لا ينبغي لليافع أن يشعربالذنب من سعيه واستمتاعه بارتباطات عاطفية مع أفراد جيله .

أضف الى ذلك ان هذه الانتقادات السطحية لا تعني أن القيم الأساسية للمراهقين لا تنسجم مع قيم آبائهم ، أو أن آباءهم لهم تأثير اقل على أولادهم المراهقين . وكما ذكرنا في الفصل الثالث عشر ينصاع المراهقون أكثر ما ينصاعون الى تأثير أترابهم في المراهقة المبكرة ، ولكن هذا الانصياع يضعف تدريجيا بين سن (١٢ - ٢١) سنة . وعلى ذلك ، وعلى الرغم من أن من هم في المراهقة المتوسطة يقضون وقتا اكبر مع أترابهم ، فانهم يصبحون أقل تأثرا بهم . كذلك فان المراهقين الذين يسيرون بعكس هذا الاتجاه عن طريق الاستمرار في التأثر بالزمرة إنما يفعلون ذلك عادة لواحد من سببين : إما انهم يفتقدون لتقدير الذات ، ويشعرون أن عليهم كسب الخطوة لانفسهم لدى أترابهم ، أو أن آباءهم لا يقدمون لهم ما يكفي من التوجيه وبذلك يعتمدون على أترابهم لملء الفراغ الأبوي(٥١-٥٤) .

ويجب أن نلاحظ أن مصدر التأثير الذي يستجيبون له اكثر من غيره يختلف نوعا ما مع الوظيفة . مثال ذلك ، من المرجح أن تنصت الناشئة الى الآباء أكثر من الانصات لاترابهم في أمور من مثل مستقبلهم

الدراسي ، وخططهم المهنية ، ومن ناحية اخرى يرجح ان ينصت المراهقون الى اترابهم عندما يتعلق الأمر بكيفية لباسهم ، وبمعالجة علاقاتهم بالاتراب ، وكيف يقضون أوقات فراغهم(٥٥_٥٧) .

ولا يمارس الآباء ولا الاتراب تأثيرا كبيرا على الناشئة قرب نهاية المراهقة ما داموا يصبحون واثقين من قدراتهم في اتخاذ القرارات . وفي حين انهم يواصلوا تقدير الآراء التي يقدمها الاتراب ، والآباء والراشدون الآخرون ، والمراهقون الاكبر سنا يفكرون بشكل متزايد بأنفسهم ويعتمدون على حكمهم الخاص(٥٨_٦٠) . ومثل هذا الاستقلال قد عبر عنه فتى مراهق متاخر كما يلي : « الانصياع هو ما تعمله لتبقي ابويك بعيدا عن الشكوى منك عندما تحزم امرك انك تريد فعلا أن تفعل ما تفعل(٦١) » .

تكامل الهوية الشخصية :

تابعنا في فصول سابقة عملية تشكل الهوية من مرحلة الرضاع _ عندما يتعلم الأطفال التعرف على انفسهم كأشخاص متميزين من الأشخاص الآخرين والأشياء ، وخلال سنوات ما قبل المدرسة _ عندما يصبح الصبيان والبنات واعين للفروق الجسدية بين الجنسين ، وخلال مرحلة الطفولة المتوسطة عندما يبدأ الفتيان بتبني ادوار جنسية مختلفة، ويتعرف كل واحد على القدرات الفردية للآخرين ، ومواهبهم ، واهتماماتهم . وتصبح تنمية صورة متماسكة للمرء عن نفسه هامة خلال المراهقة المتاخرة ، عندما لم تبلغ ذروتها في تكامل احساس بالهوية الشخصية .

كان (اريك اريكسون) أول من تحدث عن دور تشكيل الهوية في نمو المراهق وحدد اريكسون نهاية المراهقة كزمن يصبح فيه الناس واثقين وثوقا مناسبا مما يعتقدون ، ومما يريدون فعله بحياتهم . والشعور بالهوية الشخصية نتاج لكل شيء تعلموه عن ذواتهم في ادوارهم

المختلفة كطالب ، وابن وابنة ، ورياضي ، وموسيقي ، وصديق أو صديقة ، وعضو في كنيسة ، وكاتب البقال ، وهكذا . وما أن تنجز هذه النظرة المتكاملة لادوارهم ، وقدراتهم ، واهتماماتهم ، واتجاهاتهم واثر على الاخرين فانها تعطي المراهقين شعورا بالاستمرار مع الماضي وتساعدهم في الاعداد لمستقبلهم . وبعبارة اخرى ، يجب ان تعني الهوية الشخصية المتكاملة ان الناشئة تعرف من يكونون ، وأين كانوا ، وما الامكانات التي قد يريدون النظر فيها من اجل المستقبل(٦٣-٦٤) .

ولا يعني هذا ان المراهقين المتاخرين يضعون التزامات دائمة وثابتة لاهداف الحياة المختلفة ومنظومات قيم . فعلى العكس من ذلك ، الهوية الشخصية عملية مستمرة تتغير مع العمر ، مع اكتساب الناس أمور جديدة وممارسة أدوار مختلفة ، زوجة ، اب ، مستخدم ، رئيس ، جد ، أرمل الى غير ذلك بصرف النظر عما يمكن أن تتغير نتيجة لذلك . إنها تبدأ بأن تتخذ شكلا ثابتا يعني شيئا لهم ، ويعطي معنى واتجاها لحياتهم .

ويقضي المراهقون ، في عملية تنمية شعور بالهوية ، سنوات عديدة يدرسون ويجربون مدى واسعا من الادوار والعقائد . إنهم يفكرون بامكانات مختلف الأعمال ، والمهن ، ويعقدون اللقاءات ويصادقون أناسا مختلفين كثيرين ، ويدرسون مختلف المزايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، والفلسفات الدينية . ولأن المراهقين يصنفون بنشاط انماط العمل ، والأصدقاء ، والرفاق في حيز الامكان ، وفلسفة الحياة التي يمكن ان يودوا الالتزام بها التزاما ذا دلالة ، ويغيرون آرائهم بشكل متكرر حول ما يرغبون فعله ، والناس الذين يحبون صحبتهم ، واستجاباتهم للوضعيات المختلفة . ولهذا فان المراهقين اقل قدرة على التنبؤ بسلوكهم مما كانوا أطفالا . وعليهم أن يتحملوا عدم اليقين لدى سعيهم وراء أسلوب حياة متماسك .



وكجزء من تمتين احساسهم بالهوية الشخصية يبـدا المراهقون في مرحلة المراهقة المتاخـرة بالتفكير في الالتزامات المستقبلية بالأهـداف التعليمية والمهنيـة .

واقع أن المراهقين يمضون سنوات عديدة في انماء هوية متكاملة قد قاد الى تعميمين اعتنقا على نطاق واسع ولكنهما غير صحيحين حول النمو في المراهقة :

الأول : ان المراهقين الاسوياء يمرون **بازمة هوية** تحدث محاولاتهم لتحقيق الهوية خلالها عاصفة سيكولوجية ، وشدة نفسية .

والثاني : وبسبب هذا البحران السيكولوجي المزعوم لا يوجد استمرار بين ما يكون عليه الناس كمراهقين وبين ما يكونون عليه كراشدين .

وقد اعتقد (اريكسون) ، ومحللون نفسانيون آخرون كثيرون بأن على المراهقين ان يعانوا من بحران داخلي كبير لكي يصبحوا راشدين حسني التكيف ناضجين(٦٦ ــ ٦٩) . ومع ذلك ، فإن هذه النظرات تقوم بالكامل على الخبرة الاكلينيكية مع المراهقين المضطربين الذين يسعون وراء العلاج بسبب مشكلاتهم النفسية . والبحوث لدى مراهقين انتقوا عشوائياً بين اولئك المسجلين في المدرسة (اكثر من اولئك الذين هم تحت العلاج الطبي النفسي) تعرض صورة اخرى . فهذه الدراسات تبين ان معظم المراهقين يسيرون بهدوء نحو تكامل الهوية دون معاناة ازمة عاصفة ، وان هناك استمراراً جوهرياً بين شخصيتي المراهق والراشد .

تحقيق الهوية وازمة الهوية :

لقد ساعد جيمس مارشيا **James Marcia** وزملاؤه إذ وصفوا مراتب الهوية الاربع وقياسها في إيضاح عملية تشكيل الهوية(٧٠ــ٧٢) . ويصف مستوى الهوية اين يكون الشخص فيما يتعلق بتقرير التزام ذي دلالة لمهنة ما ، او منظومة قيم ، او عقيدة سياسية كما يلي :

تحقيق الهوية (*) **Identity achievement :**

وهو الالتزام بمهنة اختيرت من بين عدة امكانات درست ، والالتز بعقيدة بعد اعادة تقويمها ، وحل معتقدات سابقة بطريقة يكون الشخص معها حر التصرف الآن .

إعاقة تحقيق الهوية **Identity Preclosure :**

وهي التزام قبل اوانه باهداف ومعتقدات اقترحها آخرون (الأبو عادة) دون أن ينظرا في امكانات بديلة حسب شروطه هو أو هي .

تاجيل تكوين الهوية **Identity Moratorium :**

وهو جهد مستمر في النظر في إمكانات والتزامات لم تتحول بـ الى تحديد للذات واضح ومُرْضٍ .

تشتت الهويـة **Identity Diffurion :**

وهو فقدان الالتزام ، وفقدان الاهتمام بالعمل على تصنيف ة وإمكانات مستقبلية .

وتبين دراسات على طلاب السنة الجامعية الأولى أن هذه المرا الأربع موزعة بالتساوي بينهم ، وأنها ترتبط بفروق في العمل الوظي للشخصية . فالطلاب الذين حققوا هويتهم يميلون الى الأداء اداء أفض في المهمات الذهنية ، وهم أكثر ثقة بانفسهم واقل قلقاً ويمتلكون مقد اكبر على العلاقات الحميمة البينية من الزمر الثلاث الأخرى . ويمـ الطلاب الذين هم فى مرتبة إعاقة تحقيق الهوية الى ان يكونوا أكثر صرا

(*) انظر ثبت المصطلحات النفسية الواردة في الكتاب في آخره تحت كلم Identity لفهم معنى هذه المصطلحات بوضوح (المترجم) .

من الزمر الأخرى ، ووضع اهداف عالية غير واقعية لأنفسهم ثم يقومون باقل جدوى في المهمات الذهنية ، وبعرض تقدير ذاتي مبالغ به سرعان ما يتهاوى لدى تحديه ويصبحون ملتزمين بعلاقة متجمدة وسطحية مع الآخرين . والطلاب المؤجلو تحقيق الهوية وتشتتها يميلون الى الوقوف بين الآخرين في معظم هذه الأبعاد ، ومع ذلك فإن مؤجلي تحقيق الهوية وتشتتها يميلون الى الوقوف بين الآخرين في معظم هذه الابعاد ، ومع ذلك فإن مؤجلي تحقيق الهوية من الطلاب يميلون الى أن يكونوا الأكثر قلقاً من الزمر الأربع كلها . والطلاب المشتتي الهوية يشبهون الى حد ما زمرة معاقي تحقيق الهويـة في امتلاكهم تقدير ذاتي فقير وعلاقـات بينية سطحية(٧٢ ـ ٧٧) .

وبالرغم من ان مراتب الهوية هذه تساعد على إيضاح سلوك المراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة في نقطة ما من الزمن ، فإنها مجرد مراحل في نمو الناشيء وليست سمات دائمة . مثال ذلك ، يمكن أن يبدي مراهق ما تحقيق الهوية فيما يتعلق بالمهنة المقبلة ، ويؤجل تحقيق الهوية فيما يتعلق بمنظومات المعتقدات العامة . ويمكن للناشئين ان يبدوا مرتبة تحقيق الهوية خلال الجامعة ايضاً بالرغم من ان تحقيق الهوية مرتبة مستقرة بحيث يميل المراهقون الى التحرك نحوها اكثر من الابتعاد عنها (٧٨) .

والجدول رقم (٦/١٦) يوضح التغيرات الحاصلة في مرتبة الهوية لدى (٤٧) طالباً من كلية الهندسة الذين تابعهم ووترمان وزملاؤه من السنة الأولى الى السنوات الاخيرة(٧٩) . وأكثر التغيرات دلالة كما هو مبين في الجدول إنمـا هي حركات انطلاقا من مرتبتي الاعاقة وتاجيـل تحقيق الهوية ، وفي مرتبة تحقيق الهوية . وتكرار مرتبة تشتت الهوية يبقى على حاله مع اعداد متساوية من الخروج والدخول إليها . ووجد ووترمان وغولدمان (Waterman & Goldman) ؛ في دراسة مماثلة في كلية آداب متحررة ، نفس النوع من التغير النمائي المتدرج إذ يميـل

الطلاب الى الانتقال من مرتبة تأجيل الهوية ليصبحوا محققين للهوية . وترك الأكثر الكلية مع شعور راسخ جيدا نسبيا بالهوية(٨٠) .

وبالرغم من مثل هذه الاختلافات في مراتب الهوية فان دراسات عديدة اخرى على طلاب المدارس الثانوية والجامعة تدل على أن معظم المراهقين يتقدمون نحو النضج بهدوء جيد ، دون المرور باية ازمة عاصفة . ولا يعاني أكثر من ٢٠٪ شدة نفسية سالبة ، وحوادث الشدة النفسية السالبة المعتدلة كارتفاع وعي الذات ، وهبوط تقدير الذات ؛ وعدم استقرار الصورة الذاتية يرجح أن يحدث في المراهقة المبكرة عندما يواجه الناشئة تغيرات جسدية رئيسة اكبر من المراهقة المتأخرة عندما يعملون على تكامل هويتهم الشخصية(٨١،٨٩) .

الجدول رقم (٦/١٦) ـ : طلاب الجامعة في كل مرتبة هوية مهنية وايديولوجية ومراتب وعدد من ينتقل خارج كل مرتبة او الى داخلها من نهاية السنة الجامعية الأولى الى السنة الأخيرة (عدد العينة = ٤٧) .

المرتبة المهنية	سنة اولى جامعة	سنة اخيرة	سنة اولى يخرج من مرتبة قبل بداية السنة الاخيرة	سنة اولى ينقل المرتبة قبل بداية السنة الاخيرة
تحقيق الهوية	٧	١٩	٢	١٤
تاجيل تحقيق الهوية	٨	.	٨	.
إعاقة تحقيق الهوية	١٧	١٤	٥	٢
تشتت الهوية	١٥	١٤	٨	٧

المرتبة الايديولوجيا	سنة أولى جامعة	سنة اخيرة	سنة اولى يخرج من مرتبة قبل بداية السنة الاخيرة	سنة اولى ينقل المرتبة قبل بداية السنة الاخيرة
الايديولوجيا				
تحقيق الهوية	٥	٢٠	٠	١٥
تأجيل تحقيق الهوية	٤	١	٤	١
إعاقة تحقيق الهوية	١٩	٧	١٢	١
تشتت الهوية	١٧	١٧	٥	٥

المصدر :

Waterman, A.S., Geary, P.S., & Waterman. C. K. Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. Developmental psychology, 1974, 10, 387-392.

استمرار نمو الشخصية :

اظهرت الدراسات الطولانية استمرارا كبيرا في نمو الشخصية من المراهقة الى سن الرشد . وبالرغم من أن الناس يتغيرون بتقدمهم في السن ، فإنهم يتعلمون اكثر ويشغلون ادواراً جديدة ، ويسعون وراء وسائل جديدة لمواجهة الظروف المتغيرة لحياتهم .. ويظلون اساساً على حالهم في أسلوب تفكيرهم ، وفي معالجة العلاقات البينية . وفي ادراكهم من قبل الآخرين .

واكثر الدراسات الطولانية لنمو الشخصية استنفادا قد بدات من قبل معهد النمو الانساني في جامعة كاليفورنيا في بيركلي عام ١٩٢٨(٩٠) . وقد لخص (هان Haan و Day المعطيات من الاختبارات - والمقابلات والمصادر الأخرى التي جمعت في فواصل زمنية منتظمة بالنسبة لعينتين في الدراسة : الزمرة الأولى توبعت من سن (١٢ ـ ٥٠) سنة من دراسة اوكلاند للنمو ، وتوبعت الأخرى من سن (١٢ ـ ٤٠) سنة من دراسة التوجيه(٩١) . والجدول رقم (٧/١٦) يسرد (٣٤) سمة جمعت في الطرائق التالية : اساليب مقاربة المعلومات ومعالجتها ، اشكال التفاعلات البينية، الاستجابات لمؤثرات التنشئة الاجتماعية ، وطريقة عرض الذات . وتدل جميع معاملات الارتباط الاكبر من (+٥٠ر.) على ثبات احصائي ذي دلالة عبر الفترة الزمنية المدروسة ، وتوحي النتائج بقوة بان هذه السمات قد رسخت قبل نهاية المراهقة المبكرة ولم تتأثر بعملية نمو المراهق او بخبرة الراشد اللاحقة . وتؤكد عديد من الدراسات الأخرى أن نمو الشخصية لا ينقطع عادة في المراهقة بل يتواصل باستمرارية كبيرة من المراهقة الى سن الرشد(٩٢،٩٨) .

الجدول ٧/١٦ ـ ثبات السمات من المراهقة الى سن الرشد في دراسة اوكلاند للنمو (O.G.S) والأعمار (١٢ ـ ٥٠) سنة ودراسة التوجيه (G.S) والاعمار من (١٢ ـ ٤٠)(*) .

البنـــود	الانــــاث		الذكــور	
طرائق مقاربة المعلومات ومعالجتها	دراسة اوكلاند	دراسة التوجيه	دراسة اوكلاند	دراسة التوجيه
يستجيبون جماليا	٠ر٨٥	٠ر٦٣	٠ر٧٦	٠ر٨٠
منطلقون لفويا	٠ر٦٦	٠ر٦٩	٠ر٧٩	٠ر٨١
اهتمامات واسعة	٠ر٧٢	٠ر٦٩	٠ر٧٩	٠ر٨١
يعتز بنفسه موضوعيا	٠ر٦٥	٠ر١٥	٠ر٧٩	٠ر٦٠

استبطاني	٠ر٥٧	٠ر٧٠	(٠ر٤٩)	٠ر٦٦
يفكر بشكل غير تقليدي	٠ر٦٦	٠ر٧١	(٠ر٢٧)	٠ر٦٥
مجتسر	٠ر٥٤	٠ر٦٦	(٠ر١٨)	٠ر١٥
لديه هموم حول جسده	(٠ر٢٨)	٠ر٥٤	٠ر١٥	٠ر١٥
اشكال ردود الفعل البينية				
يستثير المحبة	٠ر٦١	٠ر٦٨	٠ر٧١	٠ر٦٣
ميال التوكيد	٠ر٦٩	٠ر٧٦	(٠ر٤٧)	٠ر٦٨
متزن اجتماعيا	٠ر٧٦	٠ر٧٢	٠ر٦٧	(٠ر٤٩)
قيم مستقلة	٠ر٦٩	٠ر٦٣	٠ر٥٠	٠ر٥٢
مترفع	٠ر٧٤	٠ر٥٩	٠ر٦٠	٠ر٥٨
لايثق بالاخرين	٠ر٥٧	(٠ر٤٩)	٠ر٥٥	٠ر٥٦
استجابات على مؤشرات التنشئة الاجتماعية				
كثير الشكوى (يصعب ارضاؤه)	٠ر٦٩	٠ر٧٠	٠ر٧١	٠ر٦٣
سلوك جنسي نمطي	٠ر٥٩	٠ر٦٧	٠ر٥٢	٠ر٧٧
متمرد	٠ر٧٠	٠ر٧٥	٠ر٦١	٠ر٧٣
مفرط التحكم	٠ر٦٤	٠ر٧٢	٠ر٦١	٠ر٧٩
ضعيف التحكم	٠ر٧٠	٠ر٦٦	٠ر٧٢	٠ر٧٣
يتجاوز الحدود	٠ر٦٧	٠ر٦٩	٠ر٧٧	٠ر٦٤
يشعر بانه ضحية	(٠ر٤٧)	٠ر٥٢	٠ر٧٤	٠ر٦٥
اسلوب عرض الذات				
مثير للاهتمام	٠ر٧٤	٠ر٧٧	٠ر٦٢	٠ر٦٥
مشوش	٠ر٦٩	٠ر٧٠	٠ر٦٢	٠ر٦٧
راضي عن ذاته	٠ر٥٧	٠ر٧٠	٠ر٥٧	٠ر٦٧
راضي عن مظهره	٠ر٦٧	٠ر٥٥	(٠ر٤٨)	٠ر٥٦

كثير الكلام	٧٢ر٠	٦٣ر٠	٦٥ر٠	٦٨ر٠
المستوى الذهني	٨٠ر٠	٧٨ر٠	٨٧ر٠	٨٦ر٠
سريع الايقاع	٦٤ر٠	٧٢ر٠	(٤٤ر٠)	٦٢ر٠
جذاب جسديا	٧٣ر٠	٦٩ر٠	٦٠ر٠	٦٧ر٠
عداء اساسي	٦٢ر٠	٦٦ر٠	٦٣ر٠	٥٦ر٠
يعبر مسرحيا عن ذاته	٦٩ر٠	٧١ر٠	٧١ر٠	٦٩ر٠
انهزامي	٦١ر٠	٥٧ر٠	٧٥ر٠	٨١ر٠
رعديد	٧٣ر٠	٥٧ر٠	٦١ر٠	٥٨ر٠
ينفر من الفعل	٦٣ر٠	٥٥ر٠	(٤٠ر٠)	٦٧ر٠

المصدر :

Haan, N.. & Day, D. A. Longitudinal study of change and sameness in personality development, Adolescence to later adulthood International (Journal of Aging and Human Development, 1974, 5, 11-39).

السلوك الجنسي :

أصبحت اتجاهات الامريكيين ازاء الجنس منذ الستينات متحررة بشكل متزايد واصبح بعض الناس يهتمون بأن هذا التحرر يمكن أن يقود الى الفساد الأخلاقي لمجتمعنا ، وبخاصة أن الناشئة قد اصبحوا لا اخلاقيين جنسيا وغير شرعيين ، ووسائل الاتصال الجماعية الشعبية تصور بشكل مسرحي راقصي (السوينغ) إذا كانوا نماذج لناشئة يومنا هذا . وحتى الصحف المتهنة نشرت في منتصف الستينات تأكيدات بأن المراهقين لم يعد لديهم اي احترام « للعذرية »(٩٩) ، وأن جماع المراهق قبل الزواج قد أصبح مظهر روتينيا لنظام اللقاءات(١٠٠) .

---

* معدل الارتباط ≥ ٥ر٠ يدل على ثبات ذي دلالة .

وكثير من علماء الاجتماع حاول خلال الستينات تحديد المدى الفعلي للسلوك الجنسي للمراهق ليروا ما إذا كان أكثر اتساعا من الأجيال السابقة . وصدر كتابان هامان عن هذه الجهود هما ـ « السلوك الجنسي لدى الناشئة » لمايكل سكوفيلد Michael Schofield و « السياق الاجتماعي للتقبل الجنسي قبل الزواج » لايرا رايس Ira Reiss (١٠١،١٠٢) وكلا المؤلفين قد قاما بدراسة واسعة للمراهقين عن طريق عينة ممثلة ووصلا الى نتيجة واحدة وبخاصة أنه لا يوجد نشاط جنسي بين المراهقين كما يعتقد على نطاق واسع تقريبا ـ وأنه كما في سنة ١٩٦٧ م يكن هناك زيادة ذات دلالة منذ العشرينات في نسبة الشباب العازبين الذين مارسوا الجماع .

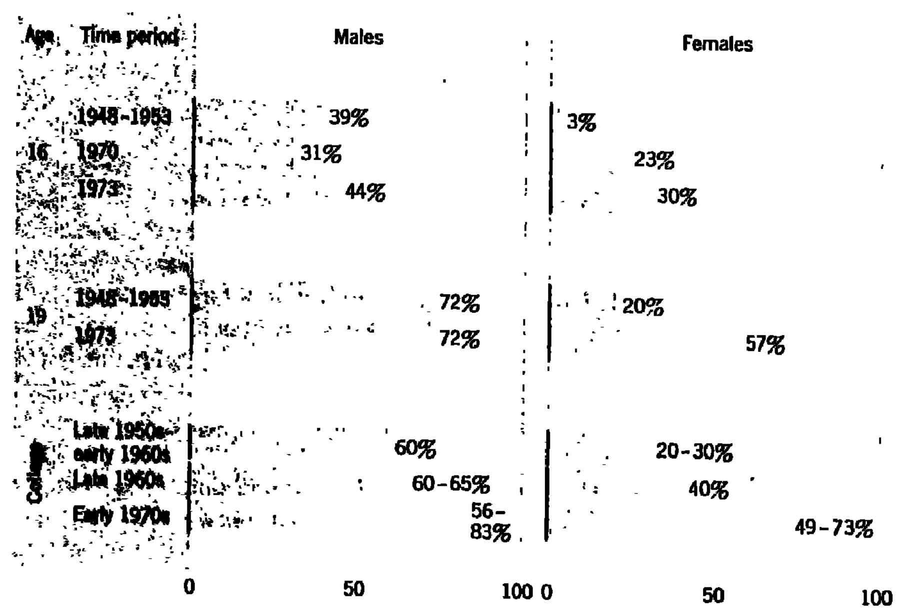
ومن معطيات (رايس وسكوفيلد) جرى جدل في السبعينات بأن المراهقين اليوم ليسوا على الأرجح أكثر انخراطا في الجماع قبل الزواج(١٠١،١٠٢،١٠٥) . ومع ذلك فان البحث الذى اجري في السبعينات يدل على انه حتى لو لم توجد (ثورة جنسية) في هذه البلاد فقد وجد تغير تدريجي في السلوك الجنسي لدى الفتيان . ونحن نعرف الآن ان المراهقين أكثر نشاطا من الناحية الجنسية مما كانوا في الماضي والأرجح انهم يمارسون الجماع ، ومع ذلك ، فاننا نعرف أن هذا التقبل الأكبر يرتبط ارتباطا وثيقا بالحنان ولذلك لا توجد زيادة في الاتصال الجنسي اللا شرعي .

حدوث الجماع قبل الزواج :

ويمكن تلخيص حدوث الجماع قبل الزواج بالنسبة لثلاث زمر من الأعمار : السادسة عشر ، والتاسعة عشرة ، وطلاب الجامعة كما يصورها الشكل رقم (٣/١٦) . والمعطيات بالنسبة لتكرار افادة المراهقين لممارسة الجماع قبل السادسة عشرة تأتي من ثلاثة مصادر : دراسات كنزي الشهيرة في أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات ، ودراسة (فنر VENER) عام ١٩٧٠ وزملاؤه لـ (٤٢٢٠) طالبا في المرحلة

الثانوية ، وتكرار لهذه الدراسة في عام ١٩٧٣ . والعينة الممثلة قوميا للمراهقين التي نشرها (سورنسون Sorenson) عام ١٩٧٣(١٠٦،١١٠). وهذه المعلومات عن الجماع قبل التاسعة عشرة من العمر تأتي من تقارير كنزي وسورنسون ، ونتائج زمر طلاب الجامعة التي تتقاطع على نحو ما في العمر مع من هم في التاسعة عشرة . قد اقتبست من بحث لعدد من الباحثين الآخرين(١١١،١١٩) .

وإذا اخذت هذه الدراسات معا فان هذه المعطيات تدل على أن تواتر الجماع قبل الزواج بين المراهقين الذكور أما بقي على حاله أو زاد زيادة خفيفة ، في حين انه ازداد بين الاناث زيادة جوهرية . وعلى ذلك ، يبدو ان الناشئة يجامعون اليوم اكثر من الماضي ، ولكن التغير الأكبر قد تم بين الاناث ــ فلدى طالبات الجامعة اليوم اتصالات جنسية قبل الزواج بقدر ما لدى الرجال .



الشكل رقم (٣/١٦) ــ : إفادة المراهقين عن الاتصالات الجنسية قبل الزواج (النسب المئوية في الأعمار المختلفة والفترات الزمنية) .

تقبل الحنان

وخلافاً للرأي الشائع فان التقبل الجنسي المتزايد لدى الناشئة ما يزال مرتبطاً بالحب والحنان ، وشبيبة اليوم يغلب أن ينظروا اكثر من الجيل السابق الى الاتصال الجنسي في سياق علاقة وثيقة تقوم على الثقة والحصر وهي دائمة نسبياً . ولكنهم يواصلون رفض الحياة الجنسية العرضية وغير المتميزة أو غير الشرعية . والناموس السائد لتقبل الحنان بين الشباب قد وجد باستمرار في دراسات السلوك الجنسي للمراهقين منذ الستينات وحتى منتصف السبعينات(١٢٠-١٢٢) ، وقد ذكر في الجدول رقم (١٦/ ٨) معطيات أحدى الدراسات وعينتها على نطاق مراهقي البلاد كلها وراشديها : وكما يمكن ان نرى فان ٥ر٩٢٪ ممن هم بين (١٤ - ١٧) سنة من العمر قد شعروا بأنه ينبغي أن تتصاحب الصديقان (فتى وفتاة) بشكل مستقر قبل النظر في الاتصال الجنسي بينهما ، وأن ٣ر٦٧٪ قد شعروا بأنه ينبغي عليهما ان يخطبا الى بعضهما او يتزوجا . وبالرغم من ان المفحوصين الاكبر قد ابدوا مواقف اكثر تحرراً نوعاً ما فان ٧ر١٥٪ من هم في سن ١٨ - ٢٠ سنة من العمر و ٥ر٢٦ ٪ ممن هم في سن ٢١ - ٢٣ سنة من العمر يعتقدون بأن الاتصال الجنسي مناسباً لصديقين (فتى وفتاة) كانا صديقين صداقة وثيقة او انجذاب احدهما للآخر .

وبين المراهقين المتمرسين جنسياً فان معظمهم كانت لهم حياة جنسية غير فاعلة اكثر من متنقلة . ففي دراسة مسحية على نطاق البلاد للفتيات غير العازبات بين ١٥ - ١٩ سنة على سبيل المثال كان ٦٠٪ ممن ذكرت خبرة جنسية كانت لهاعلاقةجنسية مع شريك واحد . وأن ٧٠٪ كانت لهن علاقات جنسية مرة او مرتين في الشهر السابق للمقابلة وأن ١٠٪ فقط كان لهن اتصال جنسي ست مرات أو اكثر في الشهر السابق(١٢٠).

وهذا الدليل وغيره يوحي بان اللاشرعية الجنسية نادرة بين المراهقين وانه عندما تحدث فانها تكون عادة علامة على سوء التكيف النفسي(١٢٤-١٢٧)

الجـدول رقم (٨/١٦)

النسب المئوية للشباب الامريكيين الذين يرون انماطاً مختلفة من العلاقات مناسبة للنظر في ممارسة الجماع

انماط العلاقة	الذكور حسب العمر			الاناث حسب العمر		
	١٤–١٧	١٨–٢٠	٢١–٢٣	١٤–١٧	١٨–٢٠	٢١–٢٣
إذا	ن = ٤٦٩	ن = ٥٤٠	ن = ٥٦٦	ن = ٥٣٠	ن = ٥٨٠	ن = ٦٢٤
كانا متزوجين فقط	٦٧ر٦	١٣ر٥	٢٢ر٥	٨٦ر٥	٥٨ر٦	٤٦ر٠
مخطوبين رسمياً	١٠ر٧	١٤ر٨	١٥ر٠	٧ر٧	١٦ر٧	١٩ر٢
مخطوبين على سبيل التجربة	٦ر٧	١٥ر٥	١٦ر١	٢ر١	١١ر٧	١٥ر٤
متصاحبين باستمرار	٨ر٥	٢٠ر٥	١٩ر٠	٢ر٥	٩ر٧	١٣ر٦
كانا على صداقة وثيقة	٢ر١	٨ر١	١٤ر٣	٠ر٨	١ر٢	٣ر٢
منجذبين لبعضهما عرضاً	٤ر٤	٧ر٦	١٢ر٢	٠ر٤	٢ر١	٢ر٦

المصدر : تعتمد على معطيات اوردها :

Lucky, E. B. & Nass, G. D., A Comparison of sexual attitudes and behavior in an international sample. Journal of Marriage and the family. 1969, 31, 364-379.

تعاطي المخدرات :

هناك ثورة حقيقية في استخدام المخدرات من قبل الشباب من عام ١٩٦٥ ــ ١٩٧٥ . ففي بداية الستينات ومنتصفها كان قليل من المراهقين يتعاطى المخدرات (أكثر من الكحول) باستثناء ممكن لاولئك الذين يعيشون في مناطق (الغيتو) المحرومة . ثم خلال اواخر الستينات اصبحت المخدرات المحرمة في متناول اليد أكثر ومنتشرة على نطاق اوسع ، ويعزى ذلك جزئياً لظاهرات من مثل حركة الهبية ، ومواعظ (تميوثي ليري Timolthy Leary) وهو مدافع شهير عن حمض الـ (LSD) الذي تنبأ في عام ١٩٦٦ أن عشرة ملايين امريكي سيتحولون في السنوات القليلة التالية الى المخدرات(١٢٨ــ١٢٩) .

وقد ذكرت اللجنة الوطنية للماريغوانا وتعاطي المخدرات انه في عام ١٩٦٧ كان ١٥٪ من طلاب المدارس الثانوية و ٢٢٪ من طلاب الجامعات كلها لديهم خبرة بالماريغوانا ، ولكن هذه الاعداد قد زادت قبل عام ١٩٧٢ الى ٢٢٪ من طلاب المدارس الثانوية والى ٥٠٪ من طلاب الجامعات(١٣٠) . ومن سوء الحظ فان ازدياد استخدام هذا المخدر وغيره بين المراهقين منذ عام ١٩٦٥ قد قاد كثيرا من الناس الى الاعتقاد بأنه كان منتشرا جدا . ويمكن للمرء أن يقرأ في الادب المتخصص « أن استخدام المخدرات قد أصبح جزءا متكاملا من ثقافة الشباب الدارجة »(١٣١) . وان الاكثرية الساحقة من طلاب المدارس الثانوية يستخدمون الماريغوانا(١٣٢) . وتخبرنا الصحف ان الماريغوانا هي المميز المشترك بين كل الجماعات في الحرم الجامعي في الولايات المتحدة الامريكية(١٣٣) . ومع ذلك فان هذه التصريحات لا تعكس بشكل مضبوط نتائج الدراسات العلمية ، وسوف نلخص بعض هذه الدراسات ثم نناقش لماذا يتعاطى الشباب المخدرات وما الفروق الموجودة بين الجماعات التي تتعاطاها والتي لا تتعاطاها ؟

مدى تعاطي المخدرات :

في الواقع اجريت مئات الدراسات المسحية حول تعاطي المراهقين للمخدرات منذ عام ١٩٦٥ . ومن الصعب الموازنة بين هذه الدراسات لانها كانت قد اجريت في ازمنة مختلفة في اجزاء مختلفة من البلاد ، ولانها كانت تسأل أسئلة مختلفة ، مثال ذلك هل جربت الماريغوانا ؟ «مقابل» « هل تتعاطى الماريغوانا ؟ » . ومن ناحية اخرى فان تحليلات عديدة لاستبيانات ذاتية حول تعاطي المخدرات تدل على أن بالامكان تقديم معلومات صادقة(١٣٤) . والجدول رقم (٩/١٦) يقدم نتائج عينة ممثلة لدراسات على نطاق واسع سئل فيها طلاب الجامعات والمدارس الثانوية في اجزاء مختلفة من البلاد ما اذا كانوا قد تعاطوا المشروبات الكحولية، والماريغوانا وأنفيتامينات و Speed والهيروين(١٢٨ـ١٥٢) .

وهذه المعطيات تدل على أن المشروبات الكحولية هي المخدر الاكثر شيوعا الى حد بعيد الذي يتعاطاها الشباب ، يعقبها الماريجوانا ثم الأنفيتامينات و (L.S.D) والهيروين . وتعاطي المخدرات شائع اكثر بين طلاب الجامعات مما هو بين طلاب المدارس الثانوية . ويوجد ميل بالنسبة للدراسات الاحدث أن تذكر معدلات أكثر للتعاطي ومع ذلك ، فان معدلات الزيادة تبدو قد انخفضت انخفاضا حادا منذ السبعينات، ويوحي دليل آخر في هذه الدراسات على انه بحلول منتصف السبعينات فقد تكافأ مستوى تعاطي الماريغوانا مع غيرها ، وأن تعاطي العقاقير غير المشروعة اما قد بقي على حاله او يتناقص .

وتدل المعلومات الاضافية من هذه الدراسات على أن النسبة المئوية للشباب الذين تعاطوا مخدراً ما يتجاوز بكثير لأولئك الذين اصبحوا مدمنين . مثال ذلك ، إن العقاقير من (دلاس) و (منطقة Allegheny وبنسلفانيا ، وماساشوستس) تظهر أن النسبة المئوية لطلاب المدارس الثانوية الذين تعاطوا المشروبات الكحولية يتراوح بين (٦٠ ــ ٩٢٫٧٪)

ولكن النسبة المئوية في العينة ذاتها لمن استخدم المشروبات الكحولية مرة في الاسبوع او اكثر هي ٢٩ ٪ فقط . وبالمثل فإن النسبة لأولئك الذين تعاطوا الانفيتافيات مرة تتراوح بين (٨ — ٤ر١٢ ٪) ولكن (٣ — ٥ر٤ ٪) فقط يتعاطونها اسبوعياً وتتراوح النسبة المئوية لمن تعاطى LSD بين (٦ — ١١ ٪) ولكن (٤ر١ — ٢ ٪) منهم يتعاطوها اسبوعياً . وتتراوح النسبة المئوية لمن تعاطى مرة الهيروين ٢ — ٣ ٪ غير أن ٤ر. — ٢ ٪ فقط يتعاطاه مرة اسبوعياً . وعلى ذلك ، وبالرغم من أن تعاطي المخدرات بين المراهقين قد ازداد بشكل واضح من عام ١٩٦٥ الى عام ١٩٧٥ فلا يمكن القول إن أكثر طلاب المدارس الثانوية يتعاطونها بانتظام أو ان تعاطي المخدر قد اصبح جزءاً متكاملاً مع ثقافة الشباب .

والجدول ٩/١٦ يعرض بعض الفروق الاقليمية في تعاطي المخدرات . والنسبة المئوية لمن جرب مرة المخدرات تميل الى أن تكون أعلى في الساحلين الشرقي والغربي مما هي في الغرب المتوسط او الجنوب (في الولايات المتحدة) . ومثل هذه الفروق الاقليمية في تعاطي الماريجوانا وكذلك الأمر النسبة المئوية للمراهقين الذين جربوها معروضة في الجدول رقم ١٠/١٦ (١٥٣) .

وقد لاحظت كاندل Kandel تقدماً منتظماً من التدخين الى الشرب، الى تعاطي الماريغوانا ، والمخدرات الأخرى الاشد . ففي عينتها كان ٢٧ ٪ من طلاب المدارس الثانوية قد دخن أو شرب واستخدم بعد ذلك الماريغوانا . ولكن ٢ ٪ فقط من اولئك الذين لم يتعاطوا او شربوا قد فعلوا ذلك ، وبالمثل ٢٦ ٪ من متعاطي الماريغوانا قد انتقلوا الى تجريب LSD والامفيتامينات أو الهروين . ولكن ١ ٪ فقط ممن لم يتعاط الماريغوانا قد فعل ذلك . وعلى ذلك ، وبالرغم من أن حوالي ٢٥ ٪ فقط من اولئك الذين جربوا مخدرا واحدا قد انتقلوا الى مخدر أقوى ، والمخدرات الأقوى نادراً ما تستخدم ما عدا أولئك الذين جربوا المخدرات الأخف تأثيراً(١٥٤) . وينزع البحث من قبل الباحثين الآخرين الى تأكيد

الجدول رقم (٩/١٦/٩) ـ :: النسب المئوية لطلاب المدارس الثانوية والجامعات الذين افادوا بانهم قد تعاطوا مرة المخدرات المختلفة

المنطقة وتاريخ الافادة	عدد الطلاب	الكحول	الماريغوانا	الامفيتامينات	(LSD)	الهيروين
طلاب المدارس الثانوية يوتاه ١٩٦٩(١٣٦)	٤٧١٨٢	ـ(*)	١٢ر٢	١٠	٤٩	ـ
ماديسون ويسكونسين ١٩٦٩(١٣٧)	٧٨١	ـ	٢٢ر٦	٥ر٤	٤ر٨	١ر٩
دلاس (١٩٧٠)(١٣٨)	٢٥٥٨٧	٧١	١٤	٨	٦	٣
مونتغمري (١٩٧٠)(١٣٩) Co., Md..	١٣٤٨	ـ	١٨ر٧	٧ر٨	٥ر٩	١ر٩
سان ماتيو ١٩٧٠(١٤٠) Co.. Calif.,	٢٥٧٥٦	ـ	٤٢ر٩	٢٠ر٠	١٤ر٤	ـ
ضواحي مدنة نيويورك ١٩٧١(١٤١)	١٧٠٤	ـ	٢٤ر٠	١٢	١٠	١
متشيغان ١٩٧١(١٤٢)	٤٢٢٠	ـ	١٢ر٣	٦ر٨	٦ر٦	ـ
حاملوا الاستحقاق الوطني من الباحثين ١٩٧٢(١٤٣)	٢٣ر٠٠٠	ـ	٢٤	١٠	٧	٤
كولير Co.,Fla ١٩٧٢(١٤٤)	٢٩٧٤	ـ	٢٣	ـ	٩	ـ
كنتوكي ١٩٧٢(١٤٥)	١٩٩٢٩	٥٥	ـ	ـ	ـ	ـ
P..Co Allegheny ١٩٧٢(١٤٦)	١٦٠٠	٦٩	٢٣	١٣	٧	٢
ماساسوشتس ١٩٧٢(١٤٧)	١٤١٢٧	٩٢ر٧	٢٨ر٩	١٣ر٤	١١ر٩	٢
نيوانكلاند ١٩٧٤(١٤٨)	٤٥٠٠	ـ	٣٥	١٢	٩	٢
طـلاب الجامعات						
العينات الوطنية اواخر الستينات(١٩)	٤١٦٢٠	ـ	٢٥	١٢	٥	ـ
خمس جامعات ١٩٧١(١٤٩)	٩٣١	٧٨ـ٩٢	٢٨ـ٤٩	٦ ـ ٣٢	٢ ـ ١١	١ـ٢
الينويز ١٩٧٣(١٥٠)	١٦٢٩	ـ	٤٩ر٣	٢٣ر٩	١٤ر٥	١ر٦
جورجيا ١٩٧٢ (١٥١)	٢٤٤٧٥	٣٤ر٨	٢٣ر٦	ـ	٨	ـ
ماريلاند ١٩٧٤(١٥٢)	١٣٨٥	٨٧	٦٣	٢٠	١٠	ـ

* هذا المخدر لم يسأل عنه في الدراسة المبينة .

الجدول رقم ١٠/١٦ — المراهقون المتعاطون للماريجوانا وغير المتعاطين لها حسب المنطقة (USA) بالنسب المئوية

مستوى التعاطي	الجنـــوب			الشمال المركزي			الشمال الغربي			الغـــرب		
	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣
غير المتعاطين (وغير المهتمين بالتجربة)	٨٤	٨٦	٧٩	٧٧	٨٣	٨٠	٦٨	٨٠	٧٠	٦٣	٦٣	٧٢
غير متعاطين (مهتمين بالتجربة)	٥	٣	٨	١٠	٤	٥	١٢	٧	٧	١٤	٤	١
المجربون*	٩	٥	٨	٧	٥	٨	١٣	٨	١٥	١٠	١٢	١٨
المتعاطون بالمناسبة*	٢	٢	٢	٣	٦	٣	٣	٤	٤	٦	١١	٣
المتعاطون*	**	٣	٣	٣	٢	٤	٤	١	٤	٧	١٠	٦
المجمـــوع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

Josephson, E. Trends in adolescent mariguana use in E Josephson & E E. Carroll (Eds.), Drug use Epidemiological and sociological approaches New York : Hemisphere, 1974

* كان المجربون اولئك الذين تعاطوا الماريغوانا (١ — ٩) مـرات ، والمتعاطـون بالمناسبة كانوا أولئك الذين تعاطوا ١٠ — ٥٩ مرة . والمدمنون اولئــك الذين تعاطوها ٦٠ مرة فاكثر .

** اقل من ١٪ .

فرضية درجة السلم التي تقول « إن تعاطي مخدر قوي التأثير يتأتى عن تعاطي مخدر معتدل التأثير »(١٥٥) .

اسباب تعاطي المخدرات :

ان عدد الدراسات المسحية للأسباب التي يقدمها الشباب لتعاطي المخدرات يساوي عدد دراسات غلبة تعاطي المخدر . وبالرغم من أن متعاطي المخدرات يمكن تصنيفهم بأساليب مختلفة فقد وجدنا أن من المفيد اكثر من غيره أن نتحدث عن النماذج الأصلية التالية لتعاطي المخدرات ، **التجريبي ، الاجتماعي ، الدوائي ، الادماني .**

فالشباب الذين يجربون المخدرات يتعاطونها مرة أو ربما بضعة مرات حباً **بالاستطلاع** ليروا ما هي عليه ، ثم يتوقفون عن تعاطيها . والمتعاطون **الاجتماعيون** يتناولون المخدرات كسبيل للمشاركة في حادث اجتماعي بالرغم من أنه يمكن لزمرة أن تجتمع بشكل رئيس أو للمشاركة في تجريب مخدر ما على أساس منتظم فان التعاطي الاجتماعي للمخدر محدوده على نطاق واسع ، على الحفلات ، والمناسبات الخاصة .

والتعاطي الدوائي للمخدر هو تناول المخدر لتخفيف القلق أو التوتر أو للتمتع بتجربة المخدر بحد ذاتها . وخلافا للتعاطي الاجتماعي فان التعاطي الدوائي تجربة فردية ، بالرغم من ان اثنين او اكثر يمكن أن يتناولوا المخدرات معا لمقاصد دوائية ، فانهم في الغالب يركزون على تجربتهم الخاصة أكثر من التفاعل بأي اسلوب كان .

والتعاطي الادماني : وهو تجربة شخصية ايضا هو اعتياد على مخدر ما . وما دام المدمنون على المخدر يعانون من شدة نفسية سلبية حقيقية جسدية او نفسية (أعراض الانسحاب) عندما يحرمون من المخدرات فالأغلب أن يتعاطوا المخدرات بانتظام وتواتر .

وتساعد هذه النماذج الأصلية لتعاطي المخدر على ايضاح التمييز الهام بين **تعاطي المخدر وسوء استخدامه** . فمن وجهة النظر السيكولوجية ، فان تعاطي المخدر سوء استعمال . فالناس يستطيعون تناول جرعات صغيرة من مخدر خفيف (الكحول أو الماريغوانا) بشكل متقطع دون ايذاء انفسهم . واذا وضعنا القضايا القانونية جانبا فان التعاطي الشديد للمخدرات وتناول مخدرات قوية تسيء في الغالب لجسم الشخص ولوظائفه النفسية . والتعاطي التجريبي والاجتماعي نادرا ما ينجم عنه مثل سوء الاستعمال هذا في حين ان التعاطي الدوائي يمكن أن ينجم عنه هذه النتيجة ، والادمان على مخدر ما بشكل دوما سوء استعمال للعقار المخدر ..

وبالرغم من زيادة استخدام المراهقين للمخدر من عام ١٩٦٥ — ١٩٧٥ فلا يوجد سوء استعمال نسبيا مثال ذلك ، فمن اصل (٢٠٠٠٤) من طلاب المدارس الاعدادية والثانوية في مدينة جنوبية التي درست دراسة مسيحية في عام ١٩٧٤ كان ٢٢ر٥٪ قد افادوا بانهم تعاطوا مخدرا ما غير الكحول ؛ ومع ذلك فان ٩ر٨٪ فقط لم يتعاطوا اي مخدر قبل شهر من الدراسة المسحية ، وان ٥٪ منهم افادوا بأنهم تعاطوا مخدرات اكثر من خمس مرات خلال ذلك الشهر(١٥٦) .

وفي دراسة مسحية اخرى عام ١٩٧١ لطلاب خمس جامعات التي عرضت في الجدول رقم ٩/١٦ فان ٧٦ — ٨٦٪ من الطلاب الذين شربوا المشروبات الكحولية قالوا انهم فعلوا ذلك خلال عطلة نهاية الأسبوع فقط وفي الحفلات وقال ٦ — ٢٠٪ منهم إنهم شربوا عشر مرات أو اقل في حياتهم ، وان ٤٧ — ٥٧٪ من الطلاب الذين قالوا إنهم تعاطوا الماريغوانا وافادوا بأنهم تعاطوها (١٠) مرات أو أقل ، وان من ٢٥ — ٤١٪ افادوا بأنهم تعاطوها في عطلة نهاية الاسبوع وفي الحفلات(١٤٥) . ومن هذه الدراسة وكثير غيرها يمكن أن نرى أن معظم المراهقين الذين جربوا المخدرات قد فعلوا ذلك على سبيل التجربة والمجاملة الاجتماعية مع اقلية صغيرة جدا فقط قد استخدمتها دوائيا أو ادمانا .

الفروق بين جماعات متعاطي المخدرات وغير المتعاطين :

إن واقع أن معظم المراهقين لا يتعاطون المخدرات ، أو على أساس مضطرد لا يعني ان على المرء أن يتجاهل الصعوبات النفسية للمتعاطين الدوائيين او المدمنين ، وعلى وجه العموم ، بقدر ما يشتد تعاطي الكحول والمخدرات الأخرى من قبل الشباب يزداد الاحتمال بأنهم سوف يكون اداؤهم ضعيفاً في المدرسة ، وينسحبون من مناشط زمرة الأتراب ، ويكون لديهم مشكلات انفعالية(١٥٧ـ١٦٥) . والبحث الذي أجري حتى الآن لا يدل ما إذا كان الاستخدام الشديد للمخدر قد قاد الى هـذه الصعوبات النفسية او ما اذا كانت هـذه الصعوبات قـد قادت الى الاستخدام الشديد للمخدر ، ولا يوجد شك ، مع ذلك ، أن الاستخدام الشديد للمخدر والمشكلات في الحياة يتساوقان .

ومن جهـة أخرى ، فقد وجـدت فروق قليلة بين اولئك الذين يتعاطون المخدرات وبين متعاطي الماريجوانا في المناسبات . مثال ذلك ، إن طلاب الجامعات الذين يدخنون الماريجوانا مرة خلال مـدة من الزمن يتلاءمون جيدا مثل اولئك الذين لا يتعاطون المخدرات ، ولا يبدو ان لديهم الاضطرابات الانفعالية التي لدى أولئك الذين يتعاطون مخـدرات أشـد(١٦٦ـ١٦٨) . وقـد قال باحثون عديدون ان الطلاب الجامعيين من متعاطي الماريجوانا اكثر تعرضا للتجربة ، وأكثر ميلا للمغامرة ، واقل محافظـة من غير المتعاطين . ولكن هذا ليس غريبـا ما دامت تجربـة الماريجوانا ذاتها انما هي قيام بعمل جديد ، وغير تقليدي(١٦٩،١٧١) .

وقد اجريت بحوث على تأثير الأسرة الممكن على استخدام المراهق للمخدر . فبعد مسح آلاف من طلاب المدارس في (تورونتو) خلص (سمارت Smart وفيجر Fejer) الى ان تعاطي المخدر بجميع أنواعه من قبل المراهقين يرتبط مباشرة بتعاطي آبائهم للكحول ، والتبغ ، وان مثل هذه المخدرات تستخدم كمسكنات ومهدئات . والآباء الذين نادرا

او لا يتعاطون المخـدرات أنفسهم نادرا مـا يكون لديهم أولاد قـد تعاطوها(١٧٢) . ومن هذه النتائج جادل (سمارت وفيجر) بأن الاسلوب الذي نوقف به المراهقين عن تعـاطي المخـدرات يجب أن يقنع جيـل الراشدين بأن يفعلوا كذلك .

كما وجد ان المراهقين الذين يتعاطون المخدرات بشدة يميلون الى الى ان يكون آباءهم متسامحين او رافضين ، كما أن لديهم مناخ انفعالي سلبي في بيوتهم(١٧٣ـ١٧٨) . وعلى ذلك يمكن ان يكون الآباء المتعاطون للمخدر لديهم ذرية تتعاطى المخدر ليس بسبب القدوة التي يقدمونها ، ولكن لأنهم آباء مهملون يرعون مشكلات سلوكية من أنواع متعددة لدى اطفالهم بما في ذلك سوء استخدام المخدرات(١٧٩) . فاذا كانت هـذه النظرة صحيحة ، فان على الآباء ان يفعلوا اكثر من مجرد لجم تعاطيهم الخاص للمخدرات من أجل التاثير في سلوك اطفالهم إزاء المخدر .

مقال : اسطورتان تمرد المراهق والهوة بين الاجيال

تبعـا لبعض الكتـاب فان المراهق الحديث الأمريكي ينتمي الى حضارة الشباب اي انه مقطوع عن عالم الراشدين ، وعلى خلاف معه . والصفات المميزة النموذجيـة لحضارة الشـباب هذه هي الكسـل ، والميوعة ، والاباحية الجنسية ، وسوء استخدام المخدرات والالحاح على الاشباع الفوري ، والآداب السيئة ، واحتقار السلطة ، ورفض القيم التقليدية . ويعزى هذا الاستلاب الشبابي الى اسباب كدلال الأبوين ، والتسامح ، والعالم المتغير بسرعة الذي يعرّض المراهقين الى خبرات لم يخبرها آباؤهم قط ، ولا يستطيعون فهمها ، وطول مدة التدريب بين الطفولة والرشد الذي يوجد في مجتمع تقني معقد ونفور المراهقين ممـا يرونه من جيل راشد مادي النزعة ومنافق الذي لم يفعل شيئا لازالة الحرب ، والظلم ، والبؤس البشري .

وقد نوقشت هذه المدلاولات عن انتشار تمرد المراهقين و « الهوة بين الاجيال » في كتب عديدة نشرت بين عامي ١٩٦١ ــ ١٩٧٥ بما في ذلك كتاب كولمان Coleman « المجتمع المراهق » وكتاب (كينستون Keniston) اللا ملتزم : الشباب المستلب في المجتمع الأمريكي وكتاب (فوير Feuer) صراع الأجيال وكتاب (فريدنبرغ Friedenberg) « الجيل المعادي لأمريكا وكتاب (هندن Hendin) « عصر الاثارة »(١٨٠ــ١٨٥) . ويشعر كولمان ان علينا أن نستعيد المراهقين الى البيت ، وان نختصر غلبة مجتمع المراهقين » . واعتقد (فوير ، وميد) كلاهما أن على الراشدين ان يجدوا سبيلا ما للتواصل عبر الهوة بين الاجيال قبل ان يحل الشباب محلهم ويمزقوا المؤسسات التي يقوم عليها مجتمعنا ويعلق فريدنبرغ بقوله « الأرجح ان ينظر الشباب الى مشاعرهم كموجه الى ما هو خير وأن يروا مطالب المجتمع مشكلة لا يمكن ولا يجوز مقاربتها بالوسائل العقلانية » [P. 123] .

وينبغي لدى تقويم هذه النظرات ان نبرز ان ليس لدينا ثقافة شبابية متجانسة في هذه البلاد (USA) . وبدلاً من ذلك فإن مراهقينا يضمون ثقافات غير متشابهة كثيرة . إنهم شباب من اعمار مختلفة وجنس ، ومن اقوام مختلفة ، ومن خلفيات طبقية اجتماعية مختلفة ، ويمثلون أجزاء مختلفة من البلاد يرجح أن يفكروا ، ويعملوا بشكل مختلف أحدهم عن الآخر قدر اختلافهم عن الراشدين . مثال ذلك ، من الواضح انه توجد أوجه شبه قليلة في قيم أو سلوك زمر فتيان في السابعة عشرة من عمرهم في « حي هارلم » في نيويورك وزمرة فتيات في الثالثة عشرة من عمرهن في ضواحي « ديترويت غروس بوينت شوريز Detroit's gross Point Shorez » ، وزمرة مراهقي نادي (4 H) في ارياف كنساس ، وزمرة المراهقين الشيكانوس جنوب كاليفورنيا . والدراسات المقارنة تشير باستمرار الى الفجوات داخل الجيل المراهق التي تعود إلى فروق في الخلفية(١٨٦،١٨٦،١٨٨) .

يضاف الى ذلك ، توجد فروق في التوجيه حتى داخل زمر المراهقين من خلفية واحدة . وفي دراسة لـ (١٥١) فتاة مراهقة من خلفيـة متشابهـة ميئز كوڤـار Klovar خمسة مواقف إزاء الأبوين والقيم الاجتماعية والتي تسمى الموجهة بالاتراب والموجهة بالراشدين ، الجانح، والفوضوي البوهيمي ، والمستقل(١٨٩) . وفي بحث لدى فتيان الطبقـة العاملة من البيض، وجد (سايمون Simon ، وغانيون Gagnon ، وبف Buff ، أربعة أنماط من المواقف وهي : **الجامعيون** اي الفتيان الموجهون دراسياً ويتحركون صعُداً ؛ **والهيبيون** ـــ وهم الفتيان الذين ينزعون الى التراجـع والتسرب ، **والمشحمون** وهـم الفتيان الذين يتسكعون بالدراجات النارية في زوايا الشوارع ، والشباب **الموجهون من اهليهم** ـــ وهـم أولئك الذين حصروا انفسهم بقيم الأسـرة ومناشطها بشكل رئيسي(١٩٠) .

اما بالنسبة للشباب فلا يوجد دليل يدعم النظرة القائلة إن مراهقي يومنا هـذا متمردون ضد قيم أسرهم ومجتمعهم ؛ في الواقع توجـد معطيـات تبين ان معظم الشباب يتلاءمون جيداً مع أهليهـم ، وقيم الراشدين ، وقد وجد (اوفر Offer (٨٥) ودوڤان Douvan وآدلسون Adelson)(٣٦) ان معظم المراهقـين يحترمون اهليهم ، ويريدون أن يكونوا مثلهم ، ويحافظون على علاقات منسجمة أساساً معهم ، ومـع الراشدين الآخرين أيضاً . وان أكثرية الشباب راضون عن بيوتهم ، وينزعون الى النظر الى آبائهم على انهم صادقون ، مثقفون ، وان امهاتهم متفهمات ، ومتعاطفات . ويختلف المراهقون والأهل غالباً حول قضايا صغيرة مختلفة كطراز اللباس ، والاعداد العرس، والمحرمات، واستخدام سيارة الأسرة . ومع ذلك ، فإن هذه الاختلافات نادراً ما تنسف روابط الحب داخل الاسرة او تقسم الأبوين والأولاد الى معسكرين متحاربين .

وقد وجد (ميسنر Meisner) في دراسة مسحية لفتيان تتراوح أعمارهم بين ١٣ ـــ ١٨ سنة أن ٨٩٪ منهم قالوا إنهم سعيدون في بيوتهم

و ٨٤٪ منهم يقضون نصف وقت فراغهم او اكثر في البيت ، وأن ٧٤٪ يعتزون بآبائهم ويستمتعون بمقابلة أصدقائهم(١٩١) . ووجد (كاندل Kandel وليسّر Lesser) أن ١١٪ من المراهقين الذين درسوهم يشعرون بعيدين عن أمهاتهم ، و ٢٣ ٪ يشعرون بعيدين عن آبائهم ، في حين يشعر الباقي بقربهم باعتدال من آبائهم على الأقل(١٣) . وفي دراسة مسحية للمرشحين للمنح الدراسية المسماة (National Merit Scholarship) شعر ١٦٪ منهم بأن آباءهم نادراً ما يفهمونهم ويفهمون مشكلاتهم في حين ان ٥١٪ منهم قد اشاروا بأن آباءهم يفهمونهم دوماً تقريباً . وعندما سئلوا ما إذا كانت خطوط التواصل مفتوحة بينهم وبين آبائهم قال ٤٦٪ من هؤلاء الشباب « دوماً تقريباً » .وقال ٣٦٪ منهم « نصف الوقت تقريباً » ، وقال ١٧٪ منهم « نادراً او إطلاقاً »(١٤٣) . ولا تشير هذه المعطيات بالتأكيد بأن المراهقين الأمريكيين يشعرون بعيدين عن أهليهم غير قادرين على التواصل معهم .

وفيما يتعلق بالقيم ، فيبين الدليل بشكل سائد بأن طلاب المدارس الثانوية والجامعات يشعرون شعوراً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية (أكثر من رغبة من أجل الاشباع الفوري) ، وأن الأكثرية تدعم قيم الأهل أكثر من أن ترفضها . وتحت المظاهر السطحية لعكس ذلك ، يعتنق الشباب معايير السلوك واللياقة ذاتها كآبائهم . وحتى بين القلة من المراهقين الذين يعتنقون نظرات غير مألوفة ، فقد وجد أن معظمهم انما يفعلون ذلك بالاتفاق مع آبائهم وليس نتيجة تمرد عليهم(١٩٢ ـ ١٩٧) .

وهذه الاستمرارية الغالبة في القيم بين المراهقين وآبائهم قد وجدت حتى لدى النشيطين ، رغم انهم يمثلون ١٥٪ من طلاب الجامعات ،

فإنهم يتلقون دعاوة هائلة في أواخر الستينيات . وبدلاً من أن يكونوا شباباً مغتربين كما يتهمون بشكل متكرر ، فإن هؤلاء الطلاب كانوا يتماهون مع آبائهم الذين هم أنفسهم يعتنقون مواقف متحررة ، ويميلون الى ان يكونوا نشيطين سياسياً(١٩٨ ـ ٢٠٠) ؛ هؤلاء النشطون الذين هم مغتربون عن اسرهم مع الشباب الذين ليس لديهم عواطف للاقتراب من اهليهم ولا يشاركون آباءهم في معايير السلوك انما يمثلون اقلية صغيرة من الشباب يكون لديهم الاغتراب عرضاً للاضطراب النفسي . ولهذا ؛ ولاسباب اخرى اشار كثير من علماء الاجتماع لماذا كان « التمرد المراهق » ، « والهوة الفاصلة بين الأجيال » أسطورتان فيما يتعلق بالأكثرية الغالبة من الشباب على الأقل(٢٠١ ـ ٢٠٦) . ومع ذلك فإن هذه المفاهيم تظل لأن المراهقين الذين يحدثون الاضطراب يصلحون قصصاً جيدة للصحف ، والمجلات ، والتلفزيون والسينما . ونحن على يقين بأن الأرجح ان نسمع ونقرأ عن السلوك المراهق السيء اكثر من الصالح ، والذي يعطينا انطباعاً مشوهاً عن عدد المراهقين الذين على خلاف مع اهليهم ومع المجتمع .

. والأجدى ان نتذكر الحوادث الحية ، والناس المفعمين بالحيوية أكثر من العليلين والحوادث العادية . إن رؤية قليل من المراهقين النحيلين . والوسخين ، والخشني الطباع الذين يتسكعون في زاوية الشارع يمكن ان تنسينا آلاف الشباب حسني المنظر الذين يجلسون في صفوف المدارس ، والذين يتدربون مع فريق كرة القدم ، او يؤدون عملاً بدوام جزئي ، أو يتلقون درساً في الموسيقا ، او يساعدون في اعمال البيت . فإن اخذنا هذه الأمور مع بعضها فإن مفهومي التمرد المراهق ، والهوة بين الأجيال ربما كانت تغذيهما الصحف والمجلات ، والتلفزيون والسينما التي تركز على المسرحي ، والمثير في السلوك المراهق وكذلك ذاكرتنا التي تحفظ المثير للغضب ، والنفور أكثر من الأمور العادية .



هاري ستاك سوليفان
Harry Stack Sullivan

سيرة شخصية :

يعتبر هاري ستاك سوليفان اكثر الأطباء النفسانيين الأمريكيين اصالة . فقد صاغ ما سماه بنظرية بينية للسلوك الانساني . والح دوماً على الارتباط البيني بين الكائنات الانسانية . كان يعتقد بان الاضطراب النفسي ليس كالمرض الجسدي يصاب فيه جزء من الفرد المصاب ، بل هو عملية بينية ، إنه نتاج للعلاقات بين الناس . فالشخص المضطرب يظل يتعامل مع العلاقات الاجتماعية حتى عندما يكون وحيداً . وبالنسبة لسوليفان توصف الاضطرابات الانفعالية دوماً كعمليات بينية أكثر من أن تكون اضطرابات مغلقة داخل الشخص .

وكان مفهوم **الذات** في مركز مذهب سوليفان . وهذا المفهوم يشتق اجتماعياً من طريقة رد فعل الآخرين علينا وان كثيراً من سلوكنا اليومي يهتم بزيادة **تقدير الذات** ، والدفاع عنه او الحفاظ عليه . كان سوليفان يعتقد بان الذات نامية بطبيعتها ، وأنها تنمو وتتغير مع انماط التفاعلات الاجتماعية المختلفة التي ينخرط فيها الشباب عندما ينضجون . إن ذات الراشد هي مركب من التقديرات المنعكسة التي تصدر عن الآخرين عن الشخص اثناء نموه .

خلال مرحلة الرضاع يكون لدى الطفل شعور غير متميز للذات ، ومع ذلك فهو يرد على مساعدات الأهل بمشاعر من « انا صالح ، انا سيء » فإذا كان الأبوان يتقبلان الوليد ، ويلبيان حاجاته عندما

يعرفانها ، ويكونان دافئين ، حنونين ، فإن الرضيع يحصل على شعور بالأنا الصالحة . ومن ناحية اخرى ، إذا كان الأبوان رافضين ، ولا يلتفتان الى بكاء الرضيع من أجل الانتباه إليه وحمله فإن الوليد يمكن ان ينمو لديه شعور بالأنا السيئة .

وخلال الطفولة الأولى : عندما يكتسب الأطفال كثيراً من المهارات الجديدة بما في ذلك اللغة ، تصبح الذات منضجة على الصعيد الرمزي في حين أن ذات الرضيع تستجيب الى افعال الأبويين ، وطفل ما قبل المدرسة لكلمات الابوين . والطفل الذي يسمع « لا لا ! توقف عن ذلك » او « أنت غليظ جداً » ، او « أنت فوضوي » سرعان ما يكتسب شعوراً بالمعنى الرمزي للأنا السيئة . وعلى العكس من ذلك ، فإن الطفل الذي يتلقى تقديرات ايجابية غالبة يرجح أن ينمي شعوراً رمزياً بالذات الصالحة وينبغي أن نقول مع ذلك ، إن سوليفان قد شعر بأن بعض التقديرات السلبية نافعة للحفاظ على تصور ذاتي ايجابي عن ان يصبح مبالغاً فيه .

وخلال الطفولة المتوسطة ، الطفولة الحقة ، فإن ذات الطفل تنضج أكثر ، والفضل في ذلك يعود للتفاعل مع الراشدين والأطفال من خارج الأسرة . الآن تبدأ ذات الطفل بأن تضم تقديرات الاتراب والمعلمين . ومثل هذه التقديرات يمكن أن توازن جزئياً التقديرات السلبية التي يتلقاها الطفل في البيت . ولكن التقديرات السلبية التي تتلقى في المدرسة « أنت غبي جداً » يمكن أن تنكث جزئياً على الاقل ، آثار التقديرات الايجابية المتلقاة في البيت . فالذات في مذهب سوليفان ليست سكونية أبداً ، إنها تتغير مع النمو والظروف .

وفي المراهقة المبكرة غالباً ما يدخل الفتيان في علاقات بينية خاصة يسميها سوليفان (Chumpship) بالصداقة الحميمة . وهذه الصداقة الحميمة تمكن الشاب علاوة من ان يشرك اعمق مشاعره مع الآخرين ،

ويصبح مهماً بالشخص الآخر بمستوى عميق عن طريق كونه الوحيد الذي يعرف مشاعر الصديق الحميم الداخلية وأفكاره وفي رأي سوليفان الصداقة الحميمة جوهرية لبلوغ الصداقة الحميمة التي تصورها كالتزام طوال الحياة بالشخص الآخر . وبالنسبة لسوليفان الصداقة الحميمة ليست عرضية إطلاقاً بل لازمة دوماً . إنها تعني العطاء والأخذ ، وهي فوق التواصل كله حتى عندما لا يكون من المناسب فعل ذلك .

ويعتقد سوليفان ان المراهقة الأولى يبدأ تفرع ثنائي بين الحياة الجنسية التي يسميها بالشهوة وبين الصداقة الحميمة حيث يسعى الشباب الى إشباع الحاجات الجنسية مع شخص آخر غير أولئك الذين هم أصدقاؤهم . وفي المراهقة المتأخرة تردم الهوة مع ذلك بين العلاقة الجنسية وبين الصداقة الحميمة ، ويستطيع الشباب الآن أن يكونوا أصدقاء مع الفتيان الذين يقعون في حبهم . وهذا النمو الصحي طبعاً يفترض مسبقاً مفهوماً ذاتياً وإيجابياً ، وصداقة حميمة ناجحة . ومن ليس له حظ في هذه النواحي يمكن أن يصبحوا مضطربين انفعالياً .

ولد سوليفان في نورتش Norwich في نيويورك في عام ١٨٩٢ ونما في مزرعة . وكان له بوصفه كاثوليكياً قلة من الاصدقاء في مجتمع غالبيته من البروتستانت . وقد جرته اهتماماته الى الطب ، وبعد ذلك الى الطب النفسي . كان عمله الأول في مشفى نفسي (سانت الزابيت في واشنطن) مع الفصاميين الذي كان ناجحاً معهم بشكل استثنائي . وانتقل الى نيويورك فيما بعد والى الممارسة الخاصة . فكان عالم نفس عيادياً رائعاً يأتي اليه الاطباء النفسانيون غالباً عندما تضطرب علاقتهم بمرضاهم . كان سوليفان يستطيع أن يكون شديداً في الأمور المهنية ، ولكنه كان لطيفاً دوماً يراعي مرضاه ، وبعد عشرة سنوات في نيويورك انتقل سوليفان الى ميريلاند حيث واصل ممارسة الطب النفسي ، والاستشارة النفسية الواسعة . وكانت لديه صعوبة في الكتابة ، ومعظم كتبه انتجها تلامذته عن الأشرطة المسجلة . وبعد الحرب العالمية الثانية

اهتم سوليفان بانتشار الأسلحة النووية ، وعمل بقوة من اجل السلام. ومات في باريس عام ١٩٤٩ في طريق عودته الى الوطن من الاتحاد العالمي للصحة النفسية .

الخلاصــة :

المظاهر الرئيسة لنمو الشخصية التي تتم خلال المراهقة هي : تحقيق الاستقلال النفسي للمراهق عن اهله ، وتعلم معالجة اللقاءات الجنسية مع الجنس الآخر ، وتكامل الشعور بالهوية الشخصية ، يريد ترسيخ استقلالهم لأنهم قد بلغوا جزئيا معظم نموهم الجسدي والعقلي ، ولأن ذلك متوقع من قبل الآخرين في جزء آخر . ومع ذلك فان المراهقين وأهليهم كلاهما يملكون مشاعر مشوشة حول الاستقلال ، فالمراهقون يحبون أن يعاملوا كالراشدين ، ولكنهم يفتقدون التحرر من المسؤوليــة التي يتمتعون بها كأطفال ؛ والآباء يحبون رؤية اطفالهم يكبرون ، ولكنهم يتحسرون على انفسهم لأنهم يكبرون ويقتربون من نهاية دورهم في تربية طفلهم .

ويختلف الآباء في محاولاتهم لفرض السلطة على اولادهم المراهقين ، بعضهم مستبدون يفرضــون وجهات نظرهم علــى أولادهم ، وبعضهــم ديمقراطيون يناقشون مــع فتيانهم وفتياتهم تلك القضــايا التي تهم أولادهم ، وبعضهم متسامحــون يمنحون أولادهم حرية وضــع جميع قراراتهم الخاصة بهم . فالمراهقون الذين ربوا بشكل ديمقراطي لديهم مشاعر ايجابية بوجه عام ازاء آبائهم ، ومقدرتهم الخاصة في أن يكونوا مستقلين اكثر من أولئك الذين آباؤهم مستبدون أو متسامحون. وبعبارة اخرى ، الآباء القادرون ويريدون ممارسة تحكم معقول على اولادهم المراهقين ، في نفس الوقت الذي يتأكدون من أن لدى أولادهم الفرص لزيــادة استقلالهم ، يسهمون في دعم ثقــة أطفالهم بأنفسهم ، وضبط أنفسهم ، والاعتماد على انفسهم والحكم الناضج .

ونظرا لأن المراهقين لم يعودوا اطفالا ولكنهم مع ذلك ليسوا راشدين بعد ، فانهم يعتمدون اعتمادا كبيرا على قبول زمرة الاتراب من أجل الشعور بالانتماء . وتاتي الشعبية جاهزة الى الشباب الذين يملكون الجاذبية الجسدية ، والاذكياء ، والموهوبين ، والواثقين من انفسهم الفاعلين ، والمرتاحين في الوضعيات البينية ، وبعض هذه الصفات تكون نتيجة وسببا معا لقبول الأتراب .

وهناك مراحل في العلاقات الجنسية المختلطة : اولا هناك زمرة منفصلة للفتيان والفتيات لا علاقة لكل منهم بالآخر ، ثم ينتقل الشباب نحو الوظائف الاجتماعية المختلطة بين الفتى والفتاة ، ثم ينتظمون أزواجا متلاقية يبداون في الاستقرار في نهاية الامر ويصبحون مهتمين احدهم بالآخر . وتجلب اللقاءات معها مصادر عدبدة جديدة من الاهتمام ما دام على الفتيان والفتيات أن يتعلموا كيف يواجهون العلاقات مع الجنس الآخر ، وعليهم أن يضعوا قراراتهم حول ما ينبغي فعله .

ويعني تعلم معالجة العلاقات الجنسية مع الجنس الآخر محاولة إشباع أنواع من الحاجات دون الصراع معها . هناك الحاجة الى ممارسة الجنس ، والصداقة الحميمة ، (وهي علاقات تعاونية وثيقة مع بعضهم بعضا) . وعندما يستطيع الفتى والفتاة ان يكونا صديقين حميمين دون الشعور بالقلق أو التهديد فانهما يحققان مقدرة ناضجة للعلاقة الجنسية المختلطة الحميمة .

ويحتاج المراهقون لتشكيل صورة واضحة وثابتة عن انفسهم . وهذا الاحساس بالهوية يعطي الشباب نظرة متكاملة لما هم عليه وما يؤمنون به . وما الامكانات التي تكمن مفتوحة امامهم في المستقبل ، وفي الوقت الذي يدعمون فيه هويتهم الشخصية ، ويمضي المراهقون سنوات عديدة يتدبرون ويجربون ادوارا مختلفة ، ومنظومات قيم . ولهذا فان السلوك المراهق اكثر قابلية للتغير او اقل قابلية للتنبؤ من سلوك الأطفال الأصغر سنا . ولكن هذا لا يعني أن لدى المراهقين عادة ازمة هوية .

فمعظم المراهقين يمرون بهذه المرحلة بهدوء مناسب ، وليس أكثر من ٢٠٪ يحتمل أن يعانوا من شدة نفسية سلبية هامة . وعلى العموم ، فان نمو الشخصية مستمر من المراهقة الى سن الرشد بحيث ان ما يكون عليه الشخص كمراهق يدل بوجه عام على ما سوف يكون عليه كراشد .

إن مظهرين من السلوك المراهق قد تغير تغيرا كبيرا خلال الجيل السابق وهما الاباحية الجنسية وتعاطي المخدر . وبالرغم من عدم حصول « ثورة جنسية » كما يزعم بعضهم غالبا ، فان هناك تزايدا تدريجيا في الاباحية الجنسية ، وهذه الاباحية ترتبط مع ذلك ارتباطا وثيقا بالحنان والالتزام . وعلى ذلك ، فان شباب اليوم على الأرجح يفكرون الآن أكثر من الماضي بالاتصال الجنسي قبل الزواج ولكن في سياق علاقة وثيقة موثوقة ، ووحيدة ومستمرة نسبيا . فمعظم المراهقين يرفضون الحياة الجنسية العرضية دون تمييز ، أو الاباحية . وقد تزايد استخدام مخدرات من مثل الماريجوانا والامفيتامينات ، وال (LSD) ، والهيروين من قبل الشباب بشكل جوهري في أواخر الستينات وبدايات السبعينيات ومع ذلك ، فان اي إنذار بأن المراهقين الأمريكيين ينمون « ثقافة المخدر » يبدو سابقا لأوانه ، ولا مبرر له . فقبل منتصف السبعينيات ارتفع عدد الشباب الذين يستخدمون الماريجوانا ويبدو ان عدد من يتعاطون مخدرات اخرى أقوى في انخفاض وينبغي أن نلاحظ ان معظم الذين يتعاطون هذه المخدرات اما هم **متعاطون مجربون** يجربون مخدراً ما بضعة مرات ليروا ما هو عليه **او متعاطون اجتماعيون** يشربون الخمر او يدخنون الماريجوانا في المناسبات والاحتفالات الاجتماعية . وقليل من الشباب نسبيا يسيئون استخدام المخدرات الى الحد الذي يصبحون فيه مدمنين يقود استهلاكهم الى مشكلة نفسية اجتماعية .

وكثير من المنتقدين الاجتماعيين يعتقدون بأن مراهقي اليوم متمردون ضد قيم اسرهم ومجتمعهم ، وأن هناك هوة خطرة بين جيلهم وعالم الراشدين . وبالرغم من ان هذه المدلولات تجتذب الانتباه وهامة

مراجع الفصل السادس عشر:

1. Brown, J. K. Adolescent initiation rites: Recent interpretations. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
2. Beres, D. Character formation. In S. Lorand & H. I. Schneer (Eds.), *Adolescents: Psychoanalytic approach to problems and therapy*. New York: Hoeber, 1961.
3. Josselyn, I. M. *Adolescence*. New York: Harper, 1971.
4. Kiell, N. *The universal experience of adolescence*. New York: International Universities Press, 1964.
5. Anthony, E. J. The reaction of parents to adolescents and their behavior. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Parenthood*. Boston: Little, Brown, 1970.
6. Chilman, C. S. Families in development at mid-stage of the family life cycle. *Family Life Coordinator*, 1968, 17, 297–331.

7. Cohen, R. S., & Balikov, H. On the impact of adolescence upon parents. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. III. New York: Basic Books, 1974.
8. Lidz, T. The adolescent and his family. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosicial perspectives*. New York: Basic Books, 1969.
9. Newman, M. B., & San Martino, M. R. Adolescence and the relationship between generations. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
10. Ravenscroft, K. Normal family regression at adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 1974, **131**, 31–35.
11. Elder, G. H. Structural variations in the child rearing relationship. *Sociometry*, 1962, **25**, 241–262.
12. Elder, G. H. Parental power legitimation and its effects on the adolescent. *Sociometry*, 1963, **26**, 50–65.
13. Lesser, G. S., & Kandel, D. Parent-adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, **31**, 348–358.
14. Dahlem, N. W. Young Americans' reported perceptions of their parents. *Journal of Psychology*, 1970, **74**, 187–194.
15. Gulo, E. V. Attitudes of rural school children toward their parents. *Journal of Educational Research*, 1966, **59**, 450–452.
16. Seiden, A. M. Sex roles, sexuality, and the adolescent peer group. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
17. Mays, J. B. The adolescent as a social being. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1971.
18. Gottlieb, D., & Ramsey, C. E. *The American adolescent*. Homewood, Ill.: Dorsey, 1964.
19. Weiner, I. B. Perspectives on the modern adolescent. *Psychiatry*, 1972, **35**, 20–31.
20. Allen, C. D., & Eicher, J. B. Adolescent girls' acceptance and rejection based on appearance. *Adolescence*, 1973, **8**, 125–137.
21. Cavior, N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology*, 1973, **9**, 44–54.
22. Hartup, W. W. Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. (3rd ed.) New York: Wiley, 1970.
23. Horowitz, H. Prediction of adolescent popularity and rejection from achievement and interest tests. *Journal of Educational Psychology*, 1967, **58**, 170–174.
24. Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D., & Layton, B. D. Effects of physical attractiveness, attitude similarity, and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, **19**, 79–91.
25. Walster, E., Aronson, V., Abrahams, D., & Rottman, L. Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, **4**, 508–516.
26. Horrocks, J. E., & Benimoff, M. Stability of adolescent's nominee status, over a one-year period, as a friend by their peers. *Adolescence*, 1966, **1**, 224–229.
27. Horrocks, J. E., & Buker, M. E. A study of friendship fluctuation of preadolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 1951, **78**, 131–144.
28. Horrocks, J. E., & Thompson, G. G. A study of friendship fluctuations of rural boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 1946, **69**, 189–198.
29. Thompson, G. G., & Horrocks, J. E. A study of friendship fluctuations of urban boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 1947, **70**, 53–63.
30. Grinder, R. E. Relations of social dating attractions to academic orientation and peer relations. *Journal of Educational Psychology*, 1966, **57**, 27–34.
31. McDaniel, C. O. Dating roles and reasons for dating. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, **31**, 97–107.
32. Skipper, J. K., & Nass, G. Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. *Journal of Marriage and the Family*, 1966, **28**, 412–420.
33. Dunphy, D. C. The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 1963, **26**, 230–246.

34. Broderick, C. B. Socio-sexual development in a suburban community. *Journal of Sex Research*, 1966, 2, 1–24.
35. Broderick, C. B., & Weaver, J. The perceptual context of boy-girl communication. *Journal of Marriage and the Family*, 1968, **30**, 618–627.
36. Douvan, E., & Adelson, J. *The adolescent experience*. New York: Wiley, 1966.
37. Burchinal, L. G. Adolescent dating attitudes and behavior. In M. Gold & E. Douvan (Eds.), *Adolescent development*. Boston: Allyn & Bacon, 1969.
38. Lowrie, S. H. Early and late dating: Some conditions associated with them. *Journal of Marriage and the Family*, 1961, **23**, 284–291.
39. Place, D. M. The dating experience for adolescent girls. *Adolescence*, 1975, **10**, 157–174.
40. Breed, W. Sex, class and socialization in dating. *Marriage and Family Living*, 1956, **18**, 137–144.
41. Crist, J. R. High school dating as a behavior system. *Marriage and Family Living*, 1953, **15**, 23–28.
42. Berger, A. S., & Simon, W. Sexual behavior in adolescent males. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
43. Juhasz, A. M. Sexual decision-making: The crux of the adolescent problem. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
44. Thornburg, H. D. Adolescent sources of initial sex information. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
45. Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton. 1953.
46. Gagnon, J. H., Simon, W., & Berger, A. J. Some aspects of sexual adjustment in early and later adolescence. In J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), *Psychopathology of adolescence*. New York: Grune & Stratton, 1970.
47. Gagnon, J. H., & Simon, W. *Sexual conduct*. Chicago: Aldine, 1973.
48. Dranoff, S. M. Masturbation and the male adolescent. *Adolescence*, 1974, **9**, 169–176.
49. Reevy, W. R. Adolescent sexuality. In A. Ellis & A. Abarbanel (Eds.), *The encyclopedia of sexual behavior*. Vol. 1. New York: Hawthorn, 1961.
50. Joseph, T. P. Adolescents: From the views of the members of an informal adolescent group. *Genetic Psychology Monographs*, 1969, **79**, 3–38.
51. Bronfenbrenner, U. *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage, 1970.
52. Feshbach, N. D. Nonconformity to experimentally induced group norms of high-status versus low-status members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, **6**, 55–63.
53. Landsbaum, J. B., & Willis, R. H. Conformity in early and late adolescence. *Developmental Psychology*, 1971, **4**, 334–337.
54. McGhee, P. E., & Teevan, R. C. Conformity behavior and need for affiliation. *Journal of Social Psychology*, 1967, **72**, 117–121.
55. Brittain, C. V. Adolescent choices and parent-peer cross-preferences. *American Sociological Review*, 1963, **28**, 385–391.
56. Kandel, D. B., & Lesser, G. S. Parental and peer influences on educational plans of adolescents. *American Sociological Review*, 1969, **34**, 213–223.
57. Won, G. Y., Yamamura, D. S., & Ikeda, K. The relation of communication with parents and peers to deviant behavior of youth. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, **31**, 43–47.
58. Larson, L. E. The influence of parents and peers during adolescence: The situation hypothesis revised. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, **34**, 67–74.
59. Purnell, R. F. Socioeconomic status and sex differences in adolescent reference-group orientation. *Journal of Genetic Psychology*, 1970, **116**, 233–239.
60. Query, J. M. The influence of group pressures on the judgments of children and adolescents: A comparative study. *Adolescence*, 1968, **3**, 153–160.
61. Douvan, E. Commitment and social contract in adolescence. *Psychiatry*, 1974, **37**, 22–36.
62. Erikson, E. H. The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1956, **4**, 56–121.
63. Erikson, E. H. *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
64. Erikson, E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.
65. Erikson, E. H. Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1959, **1**, 1–171.
66. Freud, A. Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial perspectives*. New York: Basic Books, 1969.

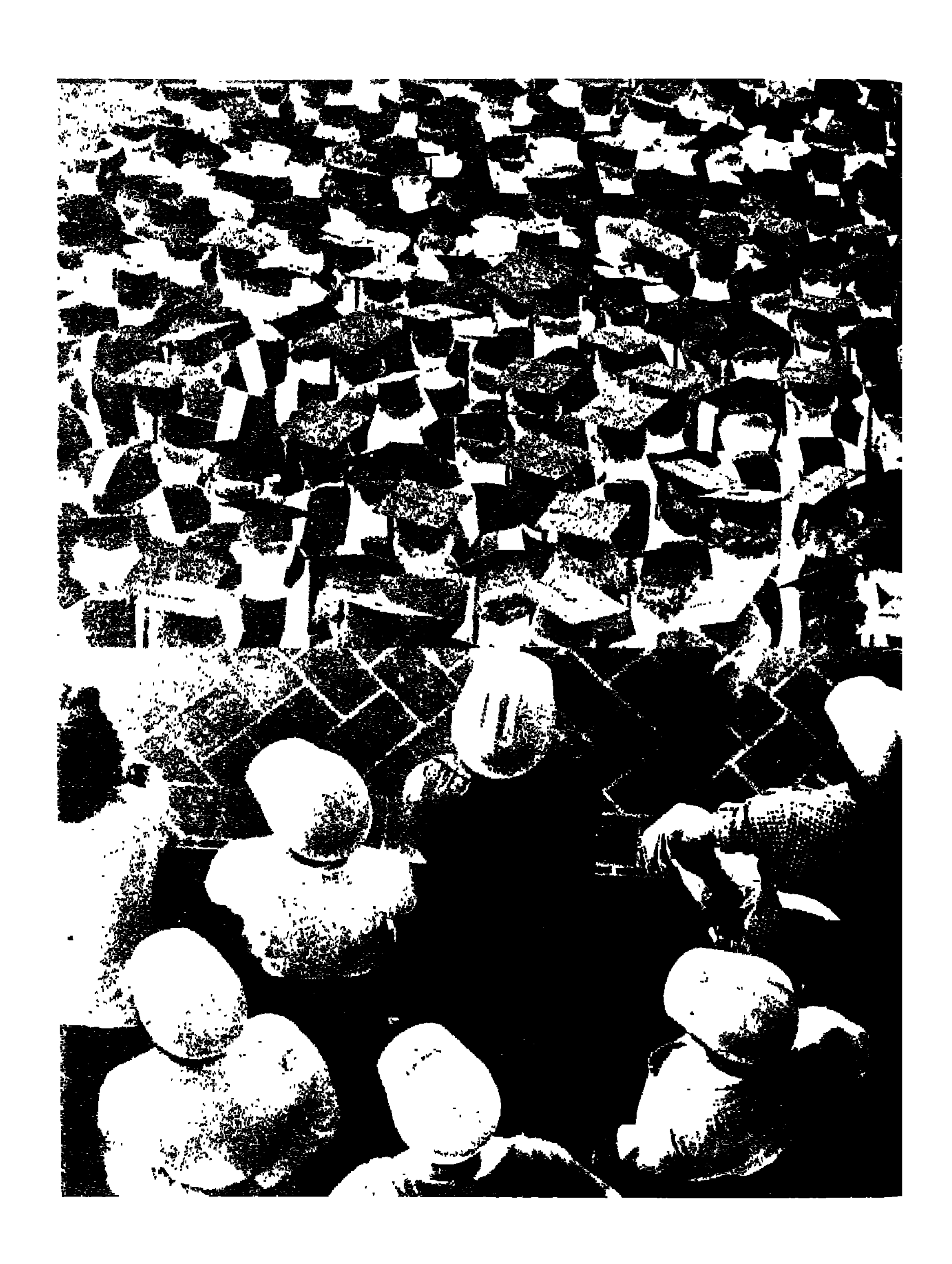
67. Geleerd, E. R. Some aspects of ego vicissitudes in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1961, **9**, 394–405.
68. Spiegel, L. A. Disorder and consolidation in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1961, **9**, 406–417.
69. White, R. B. Adolescent identity crisis. In J. C. Schoolar (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
70. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, **3**, 551–558.
71. Marcia, J. E. Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 1967, **35**, 119–133.
72. Marcia, J. E., & Friedman, M. L. Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 1970, **38**, 249–263.
73. Cross, J. J., & Allen, J. G. Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, **34**, 288.
74. Orlofsky, J. L., Marcia, J. E., & Lesser, I. M. Ego identity status and the intimacy vs. isolation crisis in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, **27**, 211–219.
75. Oshman, H., & Manosevitz, M. The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males. *Journal of Youth and Adolescence*, 1974, **3**, 207–216.
76. Stark, P. A., & Traxler, A. J. Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. *Journal of Psychology*, 1974, **86**, 25–33.
77. Waterman, A. S., & Waterman, C. K. Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 179.
78. Waterman, A. S., & Waterman, C. K. A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year of college. *Developmental Psychology*, 1971, **5**, 167–173.
79. Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 387–392.
80. Waterman, A. S., & Goldman, J. A. A longitudinal study of ego identity at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 1976, **5**, 361–369.
81. Grinker, R. R. "Mentally healthy" young males (homoclites). *Archives of General Psychiatry*, 1962, **6**, 405–453.
82. King, S. H. Coping and growth in adolescence. *Seminars in Psychiatry*, 1972, **4**, 355–366.
83. Kysar, J. E., Zaks, M. S., Schuchman, H. P., Schon, G. L., & Rogers, J. Range of psychological functioning in "normal" late adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 1969, **21**, 515–528.
84. Masterson, J. F. The psychiatric significance of adolescent turmoil. *American Journal of Psychiatry*, 1968, **124**, 1549–1554.
85. Offer, D., & Offer, J. B. *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, 1969.
86. Offer, D., & Offer, J. B. *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books, 1975.
87. Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F. D., & Yule, W. Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, **17**, 35–56.
88. Silber, E., Hamburg, D. A., Coelho, G. V., Murphey, E. B., Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. Adaptive behavior in competent adolescents: Coping with the anticipation of college. *Archives of General Psychiatry*, 1961, **5**, 354–365.
89. Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 1973, **38**, 553–568.
90. Eichorn, D. H. The Berkeley longitudinal studies: Continuities and correlates of behaviour. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1973, **5**, 297–320.
91. Haan, N., & Day, D. A longitudinal study of change and sameness in personality development: Adolescence to later adulthood. *International Journal of Aging and Human Development*, 1974, **5**, 11–39.
92. Bronson, W. The role of enduring orientations to the environment in personality development. *Genetic Psychology Monographs*, 1972, **87**, 3–80.
93. Cox, R. D. *Youth into maturity*. New York: Mental Health Materials Center, 1970.
94. Kagan, J., & Moss, H. A. *Birth to maturity: A study in psychological development*. New York: Wiley, 1962.

95. Monge, R. H. Developmental trends in factors of adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 1973, **8**, 382–393.
96. Monge, R. H. Structure of the self-concept from adolescence through old age. *Experimental Aging Research*, 1975, **1**, 281–291.
97. Symonds, P. M., & Jensen, A. R. *From adolescent to adult*. New York: Columbia University Press, 1961.
98. Woodruff, D. S., & Birren, J. E. Age changes and cohort differences in personality. *Developmental Psychology*, 1972, **6**, 252–259.
99. Hurlock, E. B. American adolescents today—A new species. *Adolescence*, 1966, **1**, 17–21.
100. Glassberg, B. Y. Sexual behavior patterns in contemporary youth culture: Implications for later marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 1965, **27**, 190–192.
101. Schofield, M. *The sexual behavior of young people*. Boston: Little, Brown, 1965.
102. Reiss, I. L. *The social context of premarital sexual permissiveness*. New York: Holt, 1967.
103. Godenne, G. D. Sex and today's youth. *Adolescence*, 1974, **9**, 67–72.
104. Maddock, J. W. Sex in adolescence: Its meaning and its future. *Adolescence*, 1973, **8**, 325–342.
105. Offer, D. Attitudes toward sexuality in a group of 1500 middle class teenagers. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, **1**, 81–90.
106. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders, 1948.
107. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders, 1953.
108. Vener, A. M., Stewart, C. S., & Hager, D. L. The sexual behavior of adolescents in middle America: Generational and American-British comparisons. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, **34**, 696–705.
109. Vener, A. M., & Stewart, C. S. Adolescent sexual behavior in middle America revisited: 1970–1973. *Journal of Marriage and the Family*, 1974, **36**, 728–735.
110. Sorenson, R. C. *Adolescent sexuality in contemporary America: Personal values and sexual behavior ages 13–19*. New York: World, 1973.
111. Ehrmann, W. *Premarital dating behavior*. New York: Holt, 1959.
112. Freedman, M. B. The sexual behavior of American college women. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1965, **11**, 33–48.
113. Grinder, R. E., & Schmitt, S. S. Coeds and contraceptive information. *Journal of Marriage and the Family*, 1966, **28**, 471–279.
114. Bell, R. R., & Chaskes, J. B. Premarital sexual experience among coeds, 1958 and 1968. *Journal of Marriage and the Family*, 1970, **32**, 81–84.
115. Kaats, G. R., & Davis, K. E. The dynamics of sexual behavior of college students. *Journal of Marriage and the Family*, 1970, **32**, 390–399.
116. Robinson, K. E., King, K., & Balswick, J. O. The premarital sexual revolution among college females. *The Family Coordinator*, 1972, **21**, 189–194.
117. Arafat, I., & Yorburg, B. Drug use and the sexual behavior of college women. *Journal of Sex Research*, 1973, **9**, 21–29.
118. Bauman, K. E., & Wilson, R. R. Sexual behavior of unmarried university students in 1968 and 1972. *Journal of Sex Research*, 1974, **4**, 327–333.
119. King, M., & Sobel, D. Sex on the college campus: Current attitudes and behavior. *Journal of College Student Personnel*, 1975, **16**, 205–209.
120. Luckey, E. B., & Nass, G. D. A comparison of sexual attitudes and behavior in an international sample. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, **31**, 364–379.
121. Conger, J. J. Sexual attitudes and behavior of contemporary adolescents. In J. J. Conger (Ed.), *Contemporary issues in adolescent development*. New York: Harper, 1975.
122. Kantner, J. F., & Zelnik, M. Sexual experience of young unmarried women in the United States. *Family Planning Perspectives*, 1972, **4**, 9–18.
123. Lewis, R. A., & Burr, W. R. Premarital coitus and commitment among college students. *Archives of Sexual Behavior*, 1975, **4**, 73–79.
124. Dreyer, P. H. Changes in the meaning of marriage among youth: The impact of the "revolution" in sex and sex role behavior. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
125. Halleck, S. L. Sex and mental health on the campus. *Journal of the American Medical Association*, 1967, **200**, 684–690.

126. Rainwater, L. Sex in the culture of poverty. In C. B. Broderick & J. Bernard (Eds.), *The individual, sex, and society*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1969.
127. Schofield, M. Normal sexuality in adolescence. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1971.
128. McGlothlin, W. H. Drug use and abuse. *Annual Review of Psychology*, 1975, **26**, 45–64.
129. Schachter, B. Psychedelic drug use by adolescents. *Social Work*, 1968, **13**, 33–39.
130. National Commission on Marijuana and Drug Abuse. *Drug use in America: Problem in perspective*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973.
131. Proskauer, S., & Rolland, R. S. Youth who use drugs: Psychodynamic diagnosis and treatment planning. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1973, **12**, 32–47.
132. Millman, R. B., & Khuri, E. T. Drug abuse and the need for alternatives. In J. C. Schoolar (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
133. Darnton, J. Many on campus shifting to softer drugs and alcohol. *The New York Times*, Jan. 17, 1971. Salt Lake City, Utah.
134. Single, E., Kandel, D., & Johnson, B. D. The reliability and validity of drug use responses in a large scale longitudinal survey. *Journal of Drug Issues*, 1975, **5**, 426–443.
135. Smart, R. G. Recent studies of the validity and reliability of self-reported drug use, 1970–1974. *Canadian Journal of Criminology and Corrections*, 1975, **17**, 326–333.
136. Governor's Citizen Advisory Committee on Drugs, State of Utah. *Drug use among high school students in the state of Utah*, 1969.
137. Udell, J. G., & Smith, R. S. *Attitudes, usage, and availability of drugs among Madison high school students*. Madison, Wis., University of Wisconsin Bureau of Business Research and Service, 1969.
138. Dallas Independent School District. *Report of ad hoc committee on drug abuse*, 1970.
139. Joint Committee on Drug Abuse, Montgomery County, Md. *A survey of secondary school students' perceptions of and attitudes toward use of drugs by teenagers*, 1970.
140. San Mateo County Department of Public Health and Welfare. *Five mind-altering drugs* (plus one). Research and Statistics Section, 1970.
141. Tec, N. Drugs among suburban teenagers: Basic findings. *Social Science and Medicine*, 1970, **5**, 77–84.
142. Hager, D. L., Vener, A. M., & Stewart, C. S. Patterns of adolescent drug use in middle America. *Journal of Counseling Psychology*, 1971, **18**, 292–297.
143. Merit Publishing Company. *Who's who among American high school students: Second annual national opinion survey*, 1971, Northfield, Ill.
144. Lombillo, J. R., & Hain, J. D. Patterns of drug use in a high school population. *American Journal of Psychiatry*, 1972, **128**, 836–841.
145. Kane, R. L., & Patterson, E. Drinking attitudes and behavior in high-school students in Kentucky. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1972, **33**, 635–646.
146. Adler, P. T., & Lotecka, L. Drug use among high school students. *International Journal of the Addictions*, 1973, **8**, 537–548.
147. Gelineau, V. A., Johnson, M., & Pearsall, D. A survey of adolescent drug use patterns. *Massachusetts Journal of Mental Health*, 1973, **3**, 30–40.
148. Rosenberg, J. S., Kasl, S. V., & Berberian, R. M. Sex differences in adolescent drug use: Recent trends. *Addictive Diseases*, 1974, **1**, 73–96.
149. Toohey, J. V. An analysis of drug use behavior at five American universities. *Journal of School Health*, 1971, **41**, 464–468.
150. Levy, L. Drug use on campus: Prevalence and social characteristics of collegiate drug users on campuses of the University of Illinois. *Drug Forum*, 1973, **2**, 141–171.
151. Strimbu, J. L., Schoenfeldt, L. F., & Sims, O. S. Drug usage in college students as a function of racial classification and minority group status. *Research in Higher Education*, 1973, **1**, 263–272.
152. Girdano, D. A., & Girdano, D. D. Drug usage trends among college students. *College Student Journal*, 1974, **8**, 94–96.
153. Josephson, E. Trends in adolescent marijuana use. In E. Josephson & E. E. Carroll (Eds.), *Drug use: Epidemiological and sociological approaches*. New York: Hemisphere, 1974.

154. Kandel, D. Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 1975, **190**, 912–914.
155. Whitehead, P. C., & Cabral, R. M. Scaling the sequence of drug-using behavior: A test of the stepping-stone hypothesis. *Drug Forum*, 1975–1976, **5**, 45–54.
156. Frenkel, S. I., Robinson, J. A., & Finman, B. G. Drug use: Demography and attitudes in a junior and senior high school population. *Journal of Drug Education*, 1974, **4**, 179–186.
157. Annis, H. M., & Watson, C. Drug use and school dropout: A longitudinal study. *Canadian Counsellor*, 1975, **9**, 155–162.
158. Gossett, J. T., Lewis, J. M., & Phillips, V. A. Psychological characteristics of adolescent drug users and abstainers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 1972, **36**, 425–435.
159. Holroyd, K., & Kahn, M. Personality factors in student drug use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, **42**, 236–243.
160. McKillip, J., Johnson, J. E., & Pretzel, T. P. Patterns and correlates of drug use among urban high school students. *Journal of Drug Education*, 1973, **3**, 1–12.
161. Millman, D. R., & Su, W. Patterns of illicit drug and alcohol use among secondary school students. *Journal of Pediatrics*, 1973, **83**, 314–320.
162. Smart, R. G., & Fejer, D. Recent trends in illicit drug use among adolescents. *Canada's Mental Health*, Suppl. No. 68, 1971.
163. Smith, G. M., & Fogg, C. P. Teenage drug use: A search for causes and consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1974, **1**, 426–429.
164. Stein, K. B., Soskin, W. F., & Korchin, S. J. Drug use among disaffected high school youth. *Journal of Drug Education*, 1975, **5**, 193–203.
165. Wechsler, H., & Thum, D. Teen-age drinking, drug use, and social correlates. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1973, **34**, 1220–1227.
166. Hochman, J. S., & Brill, N. Q. Chronic marijuana use and psychosocial adaptation. *American Journal of Psychiatry*, 1973, **130**, 132–140.
167. McAree, C. P., Steffenhagen, R. A., & Zheutlin, L. S. Personality factors and patterns of drug usage in college students. *American Journal of Psychiatry*, 1972, **128**, 890–893.
168. Walters, P. A., Goethals, G. W., & Pope, H. G. Drug use and lifestyle among 500 college undergraduates. *Archives of General Psychiatry*, 1972, **26**, 92–96.
169. Crain, W. C., Ertel, D., & Gorman, B. S. Personality correlates of drug preference among college undergraduates. *International Journal of the Addictions*, 1975, **10**, 849–856.
170. Cunningham, W. H., Cunningham, I., & English, W. D. Sociopsychological characteristics of undergraduate marijuana users. *Journal of Genetic Psychology*, 1974, **125**, 3–12.
171. Hogan, R., Mankin, D., Conway, J., & Fox, S. Personality correlates of undergraduate marijuana use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, **35**, 58–63.
172. Smart, R. G., & Fejer, S. Drug use among adolescents and their parents: Closing the generation gap in mood modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 1972, **79**, 153–160.
173. Gorsuch, R. L., & Butler, M. C. Initial drug abuse: A review of predisposing social psychological factors. *Psychological Bulletin*, 1976, **83**, 120–137.
174. Krug, S. E., & Henry, T. J. Personality, motivation, and adolescent drug use patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 1974, **21**, 440–445.
175. Jessor, R., Jessor, S. L., & Finney, J. A social psychology of marijuana use: Longitudinal studies of high school and college youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, **26**, 1–15.
176. Prendergrast, T. J., & Schaefer, E. S. Correlates of drinking and drunkenness among high-school students. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1974, **35**, 232–242.
177. Streit, F., & Oliver, H. G. The child's perception of his family and its relationship to drug use. *Drug Forum*, 1972, **1**, 283–289.
178. Tolone, W. L., & Dermott, D. Some correlates of drug use among high school youth in a midwestern rural community. *International Journal of the Addictions*, 1975, **10**, 761–777.
179. Tec, N. Parent-child drug abuse: Generational continuity or adolescent deviancy. *Adolescence*, 1974, **9**, 351–364.
180. Coleman, J. C. *The adolescent society*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1961.
181. Keniston, K. *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, 1965.

182. Feuer, L. S. *The conflict of generations*. New York: Basic Books, 1969.
183. Mead, M. *Culture and commitment: A study of the generation gap*. New York: Doubleday, 1970.
184. Friedenberg, D. Z. (Ed.) *The anti-American generation*. Chicago: Aldine, 1971.
185. Hendin, H. *The age of sensation*. New York: Norton, 1975.
186. Boyd, R. E., Mockaitis, J. P., & Hedges, N. A. Socio-political liberalism in three adolescent samples. *Adolescence*, 1973, **8**, 455–462.
187. Friesen, D. Value orientations of modern youth: A comparative study. *Adolescence*, 1972, **7**, 265–275.
188. Lipset, S. M., & Raab, E. The non-generation gap. *Commentary*, 1970, **50**, 35–39.
189. Kovar, L. C. *Faces of the adolescent girl*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.
190. Simon, W., Gagnon, J. H., & Buff, S. A. Son of Joe: Continuity and change among white working class adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, **1**, 13–34.
191. Meissner, W. W. Parental interaction of the adolescent boy. *Journal of Genetic Psychology*, 1965, **107**, 225–233.
192. Eve, R. A. "Adolescent culture," convenient myth or reality? *Sociology of Education*, 1975, **48**, 152–167.
193. Frederickson, L. C. Value structure of college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, **1**, 155–163.
194. Jessor, S. L., & Jessor, R. Maternal ideology and adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 1974, **10**, 246–254.
195. Lerner, R. M., Schroeder, C., Rewitzer, M., & Weinstock, A. Attitudes of high school students and their parents toward contemporary issues. *Psychological Reports*, 1972, **31**, 255–258.
196. Thomas, L. E. Generational discontinuity in belief: An exploration of the generation gap. *Journal of Social Issues*, 1974, **30**, 1–22.
197. Tolor, A. The generation gap: Fact or fiction? *Genetic Psychology Monographs*, 1976, **94**, 35–130.
198. Block, J. H. Generational continuity and discontinuity in the understanding of societal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, **22**, 333–345.
199. Horn, J. L., & Knott, P. D. Activist youth of the 1960's: Summary and prognosis. *Science*, 1971, **171**, 979–985.
200. Thomas, L. E. Family correlates of student political activism. *Developmental Psychology*, 1971, **4**, 206–214.
201. Adelson, J. What generation gap? *The New York Times Magazine*, Jan. 18, 1970, 10–45.
202. Bandura, A. The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the School*, 1964, **1**, 224–231.
203. Blos, P. The generation gap: Fact and fiction. In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. I. New York: Basic Books, 1971.
204. Schwartz, G., & Merten, D. The language of adolescence: An anthopological approach to the youth culture. *American Journal of Sociology*, 1967, **72**, 453–468.
205. Weiner, I. B. The generation gap—fact and fancy. *Adolescence*, 1971, **6**, 155–166.
206. Weiner, I. B. The adolescent and his society. In J. R. Gallagher, F. P. Heald, & D. C. Garell (Eds.), *Medical care of the adolescent*. (3rd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1976.



الفصـــل الســـابع عشر

الفروق الفرديــة في المراهقــة

- الفروق الجسدية :
  - النضج المبكر والمتاخر .
  - الجسدي ، والمزاجي ، والجاذبية بين المراهقين .
- الفروق المرتبطة بالمدرســة :
  - الراي النمطي المتجمــد عن الدور الجنسي في المدرســة الثانوية .
  - الابداع في المدرسة الثانويــة .
  - التسرب في المدرســة الثانويــة .
- الفروق الجنسية :
  - التحصيل الدراسي والقدرة العقلية .
  - مفهوم الـذات وتقدير الـذات .
- الاسـرة :
  - النماذج الاصلية المتنوعة لنمو المراهق .
  - غياب الاب والفتيات المراهقــات .
- الفروق القومية والثقافيــة :
  - مفهوم الذات بين المراهقين السود والبيض .
  - نمو مفهوم الذات في الثقافات الاخرى .
- مقــال :
  - من مدرسة الحي المغلق الى الجامعة .
  - الانقطاعات .
  - الاستمرارات .
- الخلاصــة :
- المراجــع :

الفصل السابع عشر
الفروق الفردية في المراهقة

خلال المراهقة تصبح الفروق الفردية بارزة بوجه خاص. ففي المقام الأول يصل الفتيان إلى البلوغ في أعمار مختلفة، ويعانون من الآثار النفسية للنضج المبكر أو المتأخر. ثم هناك فروق في بنية الجسد التي تبدو أنها ترتبط على ما يبدو بالمزاج. وفي المدرسة يختلف الفتية فيما يتعلق بالرأي النمطي المتجمد للدور الجنسي، وفي الابداع، والتسرب. وفي البيت يكون للفتية خبرات مختلفة، ويعود ذلك إلى النموذج الأصلي للأسرة، وما إذا كانت توجد وفاة أو طلاق أم لا. ويختلف أعضاء مختلف الزمر الاتنية يختلفون في مفهوماتهم للذات، ودرجة تقدير الذات وفي مختلف الثقافات توجد منظومات ذات مراهقة مختلفة.

الفروق الجسدية

يصبح الشباب خلال المراهقة واعين لذواتهم، ومهتمين بمظهرهم. وهم راضون على العموم، إذا كان نمطهم الجسدي يطابق المثل الأعلى الثقافي للنمطي المتجمد، وأنهم غير سعداء إذا لم يتطابق معه. ويريد معظم الشباب أن يكون لهم المظهر الجنسي المناسب. والفتى المتأخر النضج يمكن أن يكون لديه في المدى القريب مثل هذه السمات الأنثوية كالصوت الرفيع، وكمية لابأس بها من الأنسجة الشحمية. وهذه المظاهر المؤقتة للمظهر سوف نناقشها كمشكلة النضج المبكر والمتأخر، ومشكلة شكل الجسم في المدى البعيد وتطابقها مع نمط الجسد المثالي سوف نعالجه كمظهر لنمط الجسم والمزاج.

النضج المبكر والمتاخر :

وكما لاحظنا في الفصل الخامس عشر فان انطلاقة هبة النمو المراهق مختلفة في توقيتها ، ويمكن ان تحدث في أي وقت من حوالي سن الثامنة الى الرابعة عشرة بالنسبة للبنات ومن حوالي سن التاسعة وحتى الخامسة عشرة بالنسبة للاولاد . فالفتيان الذين يبدأون متاخرين نسبيا يسمون بمبكري النضج واولئك الذين يبدأون متاخرين نسبياً يسمون بمتاخري النضج . وقد اظهر عدد من الدراسات وجود مشكلات ومواقف متميزة ترتبط بالنضج المبكر والنضج المتاخر(١ـ١٢)،ولكن النضج النضج يختلف بالنسبة للفتيان والفتيات .

النضج المبكر للفتيان :

للنضج المبكر بالنسبة للفتيان في امريكا نتائج ايجابية أكثر من النتائج السلبية . وعلى العموم ، للفتى مبكر النضج ثلاث ميزات : فبسبب حجمه الاكبر ، وقوته الأشد ايضاً يكون افضل في المسابقات الرياضية . ففي كرة القدم على سبيل المثال ، للفتى الاكبر حجماً والاثقل وزناً ميزة ، وبخاصة اذا كان يلعب على الخط . وللفتى الاطول ميزة جلية في كرة السلة . والفتيان مبكرو النضج لهم رصيد في العلاقات الاجتماعية مع الفتيات فيميلون الى أن يكونوا طوالاً او اطول من الفتيات وينمو لديهم اهتمام بالجنس الآخر واخيراً لانهم اطول واثقل وزناً من اترابهم يضطلع مبكرو النضج ، أو ينتقون لمراكز القيادة(٧ـ٩) .

ومع ذلك ، هناك بعض الأضرار ايضاً . واحدى مشكلات الفتى المبكر النضج هي انه في حين يمكن ان يكون رجلاً من الناحية الجسدية ، فانه ما يزال فتى من الناحية النفسية . وفي بعض الاحيان يتجاوز النمو الجسدي في سرعته بشكل سيء سرعة النمو النفسي . فالشاب على سبيل المثال قد يكون ما يزال يريد لفت الانتباه الجسدي من ابويه من حيث انه قد تعود أن يقبل ويحضن ليلاً ، وهو يشعر مع ذلك ، انه كبير جداً وان صوته خشن وقد خشنت ذقنه فكيف يطلب مثل هذه الأمور والابوان

بدورهما يشعران بالحرج لدى عناق مراهق بالطريقــة التي يعانقون بهــا طفــلاً .

وهكذا يمكن أن يشبه الفتى المبكر النضج رجلا ويشعر بأنه فتى والتناقضات بين التوقعات الاجتماعية القائمة على حجمه وسلوكه العقلي يمكن أحياناً أن يكون مزعجاً لكل المعنيين. والحالة البارزة هي حالة الفتى الذي يقارب طوله ستة أقدام وعمره (١٢) سنة ، وما يزال يريد أن يخرج عشية عيد جميع القديسين ليلعب الحيل أو طلب الحلوى . تصور صدمة ربة منزل عندما يظهر لها شخص طوله ستة أقدام قد غطي بقماش ويقف على باب دارها يشحذ الحلوى ، ومن ناحية أخرى ، هناك أيضاً الوضعية المقابلة التي يكون فيها الشاب الذي نضج نفسياً ، ويحاول توكيد استقلاله ، ولكنه ما يزال يعامل كطفل من قبل أبويه .

ومع ذلك ، فان ميزات النضج المبكر بالنسبة للفتيان في مجتمعنا تزيد على العموم على مضارها . وتبدو بعض الميزات أنها تبقى الى ما بعد المراهقــة . والدراسات التتبعية الطولانية لنضج الفتيــان المبكر والمتاخر قد نظرت الى شخصياتهم عندما يبلغون الثلاثين من عمرهم . فمن ناحية الطول والوزن يتدارك المتاخرون في نضجهم المبكرين فيه بوجه عام . ولكن متاخري النضج يبدون اقل استقرارا ولهم شخصيات أقل تكاملا من مبكري النضــج .

مبكرات النضج من الفتيات :

توجد سيئات أكثر من الميزات بالنسبة لمبكرات النضج من الفتيات في الولايات المتحدة . فمبكرات النضج من الفتيات ظاهرات بين أترابهن ، وللفتيان كلاهما ، ويبدون في غير مكانهن . فالفتاة في الصف السادس الناضجة جسدياً ، وذات القوام النامي والتي تهتم بالمواعيد تختلف جسدياً واجتماعياً عن رفيقاتها في الصف . ولنا ألا ندهش من أن مبكرات النضج غالباً ما يرتبكن من ظهورهن ، وكبر جسمهن ، وطولهن ، ولون بشرتهن ، وعادتهن الشهرية(١١ـ١٢) .

وبين مبكرات النضج من تلاقي فتياناً أكبر سناً، ونادراً ما يعقدن صداقات مع الفتيات الأكبر سناً منهن اللواتي يرينهن منافسات لهن، أو غير ناضجات سيكولوجياً. وان مبكرات النضج من الفتيات يمكن أن يتعرضن إلى وضعيات اجتماعية لسن مستعدات لها استعداداً تاماً. ان نظرات الرجال من جميع الأعمار الطويلة، ونظرات تعرّفهم تزعج فتاة الثانية عشرة التي يمكن ألا تعرف كيف تواجه أو تفسر مثل ضروب الانتباه هذه.

يضاف إلى هذه المشكلات، فإن الفتاة مبكرة النضج مثلها في ذلك مثل الفتى مبكر النضج يحتاج أحياناً إلى أن يكون طفلاً. وعندما تقرر امرأة صبية ناضجة فجأة أن تلعب (بالصبّابة)، أو تدخل إلى الأرجوحة فقد يدهش الراشدون قليلاً. طبعاً للنضج المبكر بعض الميزات. فمبكرات النضج، وبخاصة إذا كن جذابات يمكن أن يعجب بهن رفاق عمرهن، ويتقلدن أدواراً قيادية وادخال هؤلاء الفتيات المبكر للعلاقات الجنسية المختلطة التي عليهن أن يتكيفن معها لوحدهن يمكن ان تمنحهن تفوقاً دائماً في المهارات الاجتماعية.

الفتيان متأخرو النضج:

يواجه الفتيان من الذين تأتي هبة نموهم متأخرة (أي بعد عمر ١٣ سنة أو ١٤ سنة) عدداً من المشكلات. فأصدقائهم (أو أصدقاؤهم السابقون) أطول منهم، وأثقل وزناً، لهم أصوات مذكرة، وقد بدأوا بحلق ذقونهم، وهم مهتمون بالفتيات. وهذا يجعل متأخر النضج يختلف جسدياً واجتماعياً عن رفاق صفه. وهو يضيع تعلم المهارات الاجتماعية في وقت يكون فيه الآخرون بتعلمها، وهو لا يستطيع اكمالها رياضياً. وقد يكون موضع مزاح لعلو صوته واستدارة جسده.



في المراهقة المبكرة يختلف الشباب من عمر واحد تقريباً اختلافاً كبيراً في الحجم والنضج الجسدي

ومن ناحية اخرى لا يمتلك الفتى المتاخر في النضج ضغوطاً اجتماعية مما يواجهها مبكر النضج. ومتاخر النضج يستطيع المنافسة مع اترابه دراسياً وفي مجالات متخصصة من مثل الموسيقا . ومتاخرو النضج من الفتيان يستطيعون ايجاد مكان لانفسهم في برنامج المدرسة الرياضي عن طريق دارة الأدوات للفريق المكون من عدة مدارس أو عن طريق كونهم قد غدوا ماهرين في مثل هذه المناشط مثل (تنس الريشة ، وكرة الطاولة ، والسباحة ، أو العدو) .

وسنوات المراهقة المبكرة ليست سارة في العادة بالنسبة للفتى متاخر النضج . والى جانب ذلك ، فإن مشاعره الفورية لكونه غير متكافىء هي مخاوف من أنه سوف لن يبلغ طول الراشد ووزنه . وعندما تحدث هبة النمو لدى الشاب فقد يكون قد فات الاوان لتغيير مفاهيم الذات التي انماها . وربما يوصف متأخروا النضج عندما يصلون الى الثلاثين من عمرهم بسبب ذلك أنهم أكثر تمرداً ، وحساسية ، واندفاعاً ، وتوكيداً ، وتبصراً ، وتسامحاً مع انفسهم من مبكري النضج من اترابهم .

متاخرات النضج من الفتيات :

لمتاخرات النضج من الفتيات بعض الميزات من بعض الوجوه . فما دام الطول غير مهم بالنسبة للفتيات قدر أهميته بالنسبة للفتيان(١٢،١٣) فان فتاة اقصر من اترابها لا تشعر بأنها معاقة بوجه خاص كما يشعر فتى قصير . كذلك فان فتاة متاخرة النضج لا تدفع الى وضعيات اجتماعية ليست مستعدة لها . وفقدان اهتمامها بالفتيان يؤجل الصراعات مع ابويها حول عقد اللقاءات ، والحفلات وغير ذلك .

ومع ذلك ، توجد بعض السيئات ايضا . فقد وجد في دراسة ان الفتيات متاخرات النضج قد اعتبرن من قبل اترابهن بأنهن مثيرات للمشاجرات ، وأكثر مطالب ، وجدالاً من مبكرات النضج(١٢ـ١٣) .

وتوحي دراسة اخرى بان متاخرات النضج يتصرفن بأسلوب اقل كفايه اجتماعيا من مبكرات النضج(٥) . وليست نتائج هذه الدراسات حاسمة، مع ذلك ، بشكل تام ما دامت متاخرات النضج من الفتيات أكبر زمنيا على وجه الاحتمال من مبكرات النضج . ولم يضبط العمر بالنسبة لمتاخرات النضج عن واقع انهـن مستاءات من كونهن عاجزات عـن المنافسة اجتماعيا مع مبكرات النضج في عمر أصغر . ومن سوء الحظ فقد أجريت هذه الدراسات منذ عشرات السنين ولم تقم دراسات مقارنة حديثا ، وتبعاً لذلك فإن بعض النتائج يمكن أن تكون من عشرات السـنين .

البنية الجسدية والمزاج والجاذبية بين المراهقين :

افترض علم النفس الساذج او المدرسي منذ الأزمنة القديمة وجود رابطة بين البنية الجسدية والمزاج . ففي المسرحيات والقصص كان يوصف « الأشخاص السمان بأنهم فكهون ، يسعون وراء الملذات الحسية » . و « أن النحيلين من الرجال متحفظون ، ويحسبون لكل شيء » . فقد كتب شكسبير « كان كاسيوس ذا طلعة نحيلة جائعة ، وكان يظن بأن الرجال القصار عدوانيون ، وأن الرجال الأقوياء قـادة يثقون بانفسهم » . وما تزال لدينا هذه الترابطات بين البنية الجسدية والمزاج . انظر الى الادوار التي لعبها (همفري بوغارت Humphrey Bogart ، وسيدني فرينستريت Sidney Greenstreet ، وبيتر لور Peter Lorre) في فيلم (همفري بوغارت) القديم . وفي الأفـلام المعاصرة قابل بين البنيات الجسـدية والادوار التي لعبهـا شارلتون هيسـتون Charlton Heston) ، والمرحـوم (زورو مـوسـتيل Zoro Mostel ، وانتـوني بـيركينـز Antony Perkins) . هـذه الترابطات بين البنية الجسدية والمزاج يمكن أن نجدها أيضاً في التلفزيون مثال ذلك الدور العدواني الذي لعبه Fonzie وكان طوله يتراوح بين ٥ ــ ٥ر٦ قدم في مسلسل « الأيام السعيدة Happy Days » .

وقد حاول (شلدون Sheldon)(١٤) اقامة علاقة علميـة بين البنية الجسدية والمزاج فطور منهجا اعتقد عن طريقه بانه يستطيع وبشكل ثابت قياس المدى الذي يتوافق الفرد فيه مع ثلاثة نماذج للجسد النحيل المخي Ecctomorph والجسـمي المعتدل التركيب Mesomorph



في هذا الفيلم السينمائي ، كما هـو في العديد من الافلام ، تتوافق الطباع التي يصورها الممثلون مع انماط اجسامهم . فهمفري بوغارت قوي وقاس من النمط الجسمي (الوريقة الوسطى) . وبيتر لور نحيل عصبي من النمط المخي وسيدني غرينستريت سمين مـرح وان كان فاسداً من النمط الحشوي .

أو السمين الحشوي endomorph . وكانت احدى ميزات منظومة شلدون انها تعترف بان ليس هناك شخص يتوافق توافقا تاما مع اي نموذج جسدي ، وان النسب النسبية من الحشوي والمخي والجسمي المعتدل التركيب هي التي تحدد طائفة الشخص . وفي منظومة شلدون يتلقى كل فرد علامات في الأنماط الجسدية الثلاثة واكبر العلامات يحدد النموذج الجسدي للشخص .

ومع ذلك ، فقد انتقدت دراسة شلدون من قبل باحثين آخرين . وبالرغم من انه قد وجد ترابط بين البنية الجسدية والمزاج في الاتجاهات المتنبئة ، فان منهجه كان خاطئا فبين أمور اخرى ، قاس شلدون نموذجه الجسدي وسمات شخصية بنفسه . ولهذا يمكن أن تتأثر قياسات شخصية بمعرفته بالنماذج الجسدية للمفحوصين . وقد استخدم (بارنيل Parnell)(١٥) في الخمسينيات مناهج موضوعية أكثر لتحديد النموذج الجسدي للأفراد ، فحدد الحشوي أو (السمنة) بقياس عمق الطبقة الشحمية تحت الجلد في ثلاثة أقسام من الجسم . وقدر النموذج الجسدي عن طريق قياس سماكة العظام والعضلات في الذراعين والساقين . وقاس النموذج المخي عن طريق تقسيم طول الفرد على الجذر التربيعي لوزنه . وتعطي هذه المقاييس تقديراً لكتلة الجسم الاجمالية او كثافته . وعندما يقاس شخص ما بهذه الطريقة ، وعندما يؤخذ العمر في الحسبان ايضا ، فان بالامكان تحديد النموذج الجسدي للشخص عن طريق الرجوع الى بعض الجداول التي وضعها بارنيل(١٥) .

الجدول رقم ١/١٧ ـ السمات المزاجية الأساسية

الحشوي	الجسدي	المخي
١ ـ منقاد ، تابع	مسيطر	منعزل
٢ ـ مسترخي	جازم	متوتر
٣ ـ هادىء	واثـق	قلق

٤ ـ لطيف	عدواني	يراعي الآخرين
٥ ـ يحب الرفاه	يحب المخاطر	يحب العزلة أو الخلوة
٦ ـ يصرح بمشاعره(*)	مفعم بالفاعلية والحيوية(**)	منطوي
٧ ـ له علاقات واسعة	علاقاته ثابتة	علاقاته شديدة
٨ ـ يتقلب بين المرح والكآبة	تنتابه نوبات من الغضب	افراط في التوتر ـ ولا مبالاة
٩ ـ راض عن ذاته	متأكد من ذاته	متمركز على ذاته
١٠ ـ خفيف الغضب	نـزق	لطيف الطبع
١١ ـ مغتبط بنفسه	حاد الطبع	تأملي
١٢ ـ محبوب	كثير الكلام	متحفظ
١٣ ـ دافيء	نشـيط	فاتـر
١٤ ـ متكلف	لا يبالي	شكاك
١٥ ـ متسامح	همـام	مكفوف
١٦ ـ كريم	يجد في الكسب	ضابط لنفسه
١٧ ـ عفو*	ودود	دقيـق
١٨ ـ يحتاج الى الناس عندما ينزعج	يحتاج الى الفعل عندما ينزعج	يحتاج الى العزلة عندما ينزعج
١٩ ـ يلح على الوجود	يلح على الفعل	يلح على الادراك
٢٠ ـ يترك الأمور تحدث	يجعل الأمور تحدث	يراقب الأمور التي تحدث

المصـدر

Cortés, J. B & Gatti, F. M. Physique and self description of Temperment. Journal of Consulting Psychology 1965, 29, 432 - 439.

* يعرض مشاعره بصراحة .

** نشيط جسديا ومليء بالحيوية .

وعندما وصف شلدون المزاج ، فقد ادعى ان الأشخاص السمان يبدون « حباً للطعام » ولذة في الهضم . « وحباً للرفاه الجسدي » ومثلهم الافراد الجسميون معتدلو التركيب الجسدي فقد وصفوا بانهم يظهرون حاجة الى التمتع بالرياضة ، وشجاعة بدنيـة للقتال . وفي محاولة احدث لحساب سمات الشخصية كمياً في علاقتها بالمزاج وضع Cortés كورتس وغاتي Gatti (١٦) السمات التي ادرجناها في الجدول ١/١٧ . وقد توصلا الى هذه السمات عن طريق مراجعـة أوصاف للمزاج وضعها باحثون آخرون عديدون .

وفي دراستهما ، حدّد (كورتس وغاتي) النموذج الجسدي لمائة فتى عمرهم (٥ر١٧) سنة تبعاً لمنهج (بارنل) الذي وصف اعـلاه . فالشباب وحدهم الذين أمكن تصنيفهم بوضوح على انهم ينتمون لأحد النماذج الجسدية التي أشركت في الجزء الخـاص بتقدير المزاج من الدراسة . وحدد مزاج الفتيان عن طريق سؤال كل واحد منهم انتقاء الصفات التي يعتقدون جيداً بانها تصفهم من بين مجموعات من الصفات اختيرت من قوائم معروضة في الجدول رقم ١/١٧ .

وكانت نتائج الدراسة ايجابية جداً . فقد اختار الشباب الصفات التي كانوا يعتقدون انها ترتبط بنموذجهم الجسدي .

« فقـد قدر الحشويون انفسهم بشكل متكـرر ذي دلالـة بانهم لطيفون ، مسترخون ، دافئون ، وحنونون . قدّر العضليون انفسهم بشكل متكرر ذي دلالة بانهم واثقون بانفسهم ، فعالون مغامرون ، وذوو مبادرة . ووصف النحيلون انفسهم بأنهم منعزلون ، خجلون متوترون ، ومتحفظون » (16, P. 437) .

وكان العدد الأكبر من الصفات بالنسبة (٩٠ ٪) من المفحوصين التي اشروا عليها تقابل النموذج الجسدي المعطى .

وفي دراسة ثانية استخدم (كورتس وغاتي) الطرائق ذاتهـا مع الفتيات . ففي حين مال الفتيان بوجه عام الى ان يكونوا عضليين ، مالت الفتيات الى أن يكن حشويات أكثر . ومع ذلك فإن واقع وجود فروق فردية بين الفتيات يجعل من الممكن تحديد نموذجهن الجسدي . فقد بدا وجود علاقة وثيقة بين البنية الجسدية والمزاج لدى الفتيات أكثر مما وجد لدى الفتيان . ويمكن ان يعزا هذا ، على الاقل جزئيا ، الى واقع ان الفتيات كن أكبر سناً من الفتيان بسنوات قليلة . ويمكن أن تكون سمات شخصيتهن قد غدت أكثر تكامــلاً من أولئك الفتيان . ومن الممكن ايضاً ، مع ذلك البنية الجسدية تقوم بدور أكبر في تحديد امزجة الفتيات مما تفعل بالنسبة للفتيان .

والآن لماذا ترتبط السمات الطبيعية ارتباطاً وثيقاً بالبنية الجسدية ؟ يمكن الجدال من ناحية اولى ، بان المزاج كالبنية الجسدية موروث الى حد كبير بحيث أن البنية الجسدية والمزاج مرتبطان بالصفات الجنسية المميزة . ومن ناحية اخرى ، يعتقد بعض الناس بأن العلاقة ثقافية ، اي أن الناس ينمون المزاج الذي يتوقعــه المجتمع منهم ــ أو تحقيق ذاتي لنبوءة .

ونحن نعتقد بأن المزاج مرتبط بالانفعالات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفيزيولوجيا . ويمكن إدراك أن الفروق الفــردية في الفيزيولوجيا ، التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفروق الفردية في البنية الجسدية يمكن أن ترتبط بالمزاج وهو امر محتمل في الواقع ــ ويمكن لبيئة المرء أن تقوم بدور هام بالطبع في رعاية النزعات الطبيعية المرتبطة بالمزاج فيزيولوجياً وتعززها أو في بعض الحالات كفها) . ويعني هذا ان من الممكن أن تحدث الآراء النمطية المتجمدة الاجتماعية والثقافية مع البنية البيولوجية للفرد ترابطاً بين البنية الجسدية والمزاج .

وفي هذا المجال اجريت دراسة مشوقة على اطفال في السابعة من العمر(١٧) . فلدى الأطفال في هذه السن إشراط ثقافي اقل من المراهقين ،

ونماذجهم الجسدية لم ترتسم بعد . وكان في هذه الدراسة ٣٧ بنتاً و ٣٢ صبياً قد حددت نماذجهم الجسدية وربطت النتائج بالصفات المميزة للشخصية كما حددتها سلالم التقدير فوجد ارتباط قوي بين البنيات الجسدية والامزجة في الاتجاهات المتوقعة . مثال ذلك ، اظهرت البنات في السابعة من العمر من النموذج المخي قلقاً اكبر ، وخضوعاً ، ودقة في التوافه اكثر مما فعلت ذوات النموذج الحشوي او العضلي .

وهذه المعطيات يمكن ان تعني ان التشكيل الاجتماعي الثقافي يبدأ مبكراً جداً في الحياة ، والذي نعرف انه يتم ، ولكنها يمكن أن تعني ايضاً ان هناك إمكانية للتشكيل . ومن الممكن ان يستطيع الأطفال ان يتشكلوا بسهولة اكبر في بعض السمات المزاجية أكثر من غيرهم . وبدون امكانية التشكيل او التشكيل الفعلي فقد لا تظهر السمات . وكما قلنا قبلاً ، إننا نعتقد بان الطبيعة تتفاعل مع التغذية ، وتحدث بذلك الترابطات الملاحظة بين البنية الجسدية والمزاج .

ويرتبط الارتباط بين البنية الجسدية والطبع ارتباطاً وثيقاً بالترابط الراسخ جيداً بين البنية الجسدية والجاذبية ، والشعبية في المجتمع(١٨ ــ ٢١) . وفي هذه الحالة ، فإن السبب اجتماعي كلياً تقريباً ، لأن الجاذبية الجسدية يجب أن تدرك وتقوّم من قبل الآخرين من أجل العلاقة بالشعبية التي يجب أن تكون موجودة . وكما راينا ، توجد في مجتمعنا (USA) نظرات مثالية يحكم الناس بموجبها على انفسهم ، وعلى الآخرين . ولكن ما يزال هناك سؤال عما إذا كانت الشعبية يمكن الا تتوقف احياناً على عوامل اخرى مثل الشخصية ، والانجاز المدرسي.

وقد ضمت إحدى الدراسات التي حاولت الاجابة عن هذا السؤال فتياناً وفتيات من صفين مختلفين ، « الخامس والحادي عشر » فالطلاب في كلا الزمرتين كان لديهم رفاق صف لسنوات طويلة ، وعرف أحدهم الآخر جيداً ، واخذت صور فوتوغرافية بالأبيض والأسود لجميع

المشتركين وطلب في الاجتماعات الفردية من كل فرد ان يقوّم الصور الفوتوغرافية لشباب في صفه عن طريق وضعهم في طائفة من الطوائف التالية : جميل ، متوسط ، قبيح . وطلب الى المفحوصين ايضاً ان

الجدول رقم ٢/١٧ ــ الترابطات بين ترتيب الشعبية

مستوى الصفوف	جنس الحكام	جنس المفحوصين	PA	ATT	CGA	NATS	الارتباط بين PA و ATT
		الترابط بين رتب الشعبية وبين العوامل :					
٥	صبيان	صبيان	٩٦ر٠	٩٢ر٠	١٥ر٠	٣٥ر٠	٨٨ر٠
		بنات	٩٤ر٠	٨٤ر٠	٣٦ر٠	٣٢ر٠	٧١ر٠
	بنات	صبيان	٨٩ر٠	٧٦ر٠	١٠ر٠	٣٧ر٠	٧٥ر٠
		بنات	٦٧ر٠	٧٤ر٠	٢٣ر٠	٢٣ر٠	٨٣ر٠
١١	صبيان	صبيان	٦٤ر٠	٩٠ر٠	١٢ر٠	٠٦ر٠	٤٥ر٠
		بنات	٨٧ر٠	٨٣ر٠	٣١ر٠	١٥ر٠	٧٥ر٠
	بنات	صبيان	٧٤ر٠	٩٦ر٠	٠٣ر٠	٢٠ر٠	٦٦ر٠
		بنات	٤٧ر٠	٩٢ر٠	٠٩ر٠	٠٨ر٠ -	٦٣ر٠

المصدر :

PA — Physical attractiveness — الجاذبية الجسدية
ATT — Perceived attitude similarity — التشابه في المواقف المدركة
CGA — Cumulative grade averages. — متوسطات الدرجات المجمعة
NATS — National Achievement Test Scores — علامات اختبار التحصيل القومي

Cavior. N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, Perceived attitude similarity and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. Developmental psychology, 1973, IX, 44-54.

يرتبوا الصور من الاكثر جاذبية الى اقلها . فوجد ترابط جيد بين تقويم الصور وبين ترتيبها ، وكان الافـراد المفحوصون ثابتين في تقديراتهم للجاذبية . وكل مفحوص قوّم ورتّب طلاب صفه فيما يتعلق بحبه أو كرهه لهم . وملأ استبانة تقوّم التشابه أو عدم التشابه في المواقف بين المفحوص وكل زميل في صفه .

وبعض نتائج هذه الدراسة معروضة في الجدول رقم ١٧ / ٢ . وكما يمكن ان نرى وجود ترابط عال جـداً بين الشعبية والجاذبيـة الجسدية في فئتي العمر كلتاهما . ولكن كان هناك ترابطات عالية ايضاً بين الشعبية والمواقف المتشابهة وبـين الجاذبية الجسدية . وعلـى العموم ، يبدو انه بالنسبة لطلاب الصف الخامس (باستثناء الفتيات اللواتي يحكمن على الفتيات) كانت الجاذبية الجسدية أكثر اهمية من التشابه في المواقف او التحصيل الدراسي في تحديد الشعبية ، ولكن بالنسبة لطلاب الحادي عشر (باستثناء الفتيان الذين يرتبون الفتيات) فقد توقفت الشعبية على تشابه المواقف أكثر من الجاذبية الجسدية .

ويبدو ان هذه النتائج تفسيراً يتفق والحس العام . فبين الأطفال الذين لا يملكون اهتمامات ومواقف كثيرة مختلفة جداً تكون الجاذبيـة الجسدية اكثر اهمية من المواقف في تقرير الشعبية . ولكن بين المراهقين يكون العكس هو الصحيح . فمواقف المرء او شخصيته أكثر اهمية من جاذبيته الجسدية لكي يكون أكثر شعبية . وبين فتيان الصف الحادي عشر تكون الفتيات أكثر شعبية مع ذلك بسببمظهرهن منهن بسبب شخصياتهن وهي ظاهرة معروفة جيداً .

وإذن ماذا عن الارتباط القوي القائم بين المظهر والشعبية الذي ذكر آنفاً ؟ يجب ان نلاحظ في جميع تلك الدراسات انه لا يعرف المفحوصون احدهم الآخر . وقد يكون الحال كذلك عندما يكون المراهقون أو حتى الراشدون بالنسبة لهذا الموضوع) لا يعرف احدهم الآخر فإن ترتيب الشعبية ، او الجاذبية البينية إنما توضع على اساس الجاذبية الجسدية.

ومع ذلك ، فإن بين الشباب الذين يعرف أحدهم الآخر ، يمكن أن تكون الجاذبيـة الجسدية أقـل أهمية من الشخصية في تحديد الشـعبية (باستثناء ما لاحظناه أعلاه) .

الفروق المدرسـية :

المدرسة الثانوية الأمريكية مجتمع مصغر فكثير منها كبير يتألف من (١٠٠٠) الى (٤٠٠٠) طالب ؛ وغالباً مـا تكون لهم مستويـات اجتماعية اقتصادية وإثنيه مختلفة . وتقدم أكبر المجتمعات المدرسية فرصاً للمشاركة في الرياضة ، والموسيقا ، والمناظرة وصحيفة المدرسة وغير ذلك . وفي هذا الشأن ، تعكس المدرسة الثانوية الاهتمامات العديدة والقدرات التي تسم النمو العقلي للمراهقين . وفي مناقشتنا للمدرسة الثانويـة سوف نركز علـى تكوّن الدور النمطي المتجمد الجنسـي ، والابداع ، والتسرب من المدرسة الثانوية .

تكوّن الدور الجنسي النمطي المتجمد في المدرسة الثانوية :

منذ منتصف الستينات اصبح ظاهراً للعيان ان المدارس تنمي قدراً كبيراً من الدور الجنسي النمطي المتجمد . وبالرغم من ان التعليم المختلط يقدم على ما يبدو تعليماً متساوياً بالنسبة للفتيان والفتيات ، فإن هذا ليس الحال في الحقيقة . فالأشكال الجلية للتميز الجنسي هي في التصاعد غير المتعادل في المال ، والتسهيلات ، والتجهيزات ظاهرة بالنسبة للرياضيين من الفتيان . كذلك يقدم للفتيان دورات في الإعداد المهني اكثر مثل الورشة ، والعلوم ، والميكانيك اكثر من الفتيات . وبالرغم من أن الفتيات الآن يسجلن في بعض الدورات فإنها قد صممت للفتيان .

وتبدو اشكال مرهفة أكثر للتميز الجنسي في الكتب المدرسية (٢٢) . فيشار في كتب التاريخ الى الرجال ، وتستخدم عبـارات من مثـل (أجدادنا الثوريون) أو (الرجال الذين فتحوا الغرب) أو « الرجال

الذين بنوا الأمة » . وتستخدم احياناً مصطلحات تحط من دور النساء ، أو تصور النساء ضعيفات خجولات . وفي كتب العلوم والرياضيات في المستويين الاعدادي والثانوي من المدرسة كليهما لا يذكر شيء عن العلماء المشاهير من النساء في العلوم والرياضيات . ويصور النساء في مسائل الرياضيات يؤدين الأعمال المنزلية (٢٣) . مثال ذلك مسألة نموذجية يمكن أن تكون (روث) تجدل أشرطة من القماش لصنع بساط ، كم من الشرائط يمكنها أن تقص من ٥٤ بوصة من القماش اذا كان كل شريط بعرض ¾ بوصة ؟ .

والشكل الآخر من الدور الجنسي النمطي المتجمد هو في تاسيس مدارس مهنية أو دراسية خاصة في المناطق الحضرية الكبيرة . وهذه المدارس تكون عادة للفتيان فقط ، وتقوم غالباً على الآراء النمطية المتجمدة الجنسية التي تسود في المدرسة الثانوية حيث يفترض بأن الفتيان وحدهم يهتمون بالعلوم والتجارة والميكانيك (٢٤) . وبالرغم من وجود دليل على التغير في هذا المجال فإن التغير صغير وتدريجي . وفي الولايات المتحدة في عام ١٩٧٠ لم تسجل طالبات في المدارس الثانوية للبنات في العلوم الزراعية ولكن في عام ١٩٧٢ كان ٥ ٪ من الطلاب فتيات . وفي عام ١٩٦٥ كان حوالي ٥ ٪ من الطلاب في المدرسة الثانوية هم الذين تسجلوا في دروس الصحة ذكوراً ، ولكن قبل نهاية عام ١٩٧١ ارتفعت هذه النسبة الى اكثر من ١٢ ٪ (٢٥) . وبالرغم من أن الطريق ما يزال طويلاً لإزالة الآراء النمطية المتجمدة الجنسية ، فإنه يبدو من المشجع أن الذكور قد بدأوا بدخول الميادين التي كانت تعتبر انثوية ، وان النساء قد بدأن بدخول الميادين التي كانت مذكرة سابقاً .

ومع ذلك ، ففي مستوى الجامعة ، يكون جميع الطلاب المسجلين في دروس الاستهلاك وتدبير المنزل هم من النساء (٢٥) . وعلى العموم ، تعكس السياسات المدرسية الدور الجنسي النمطي المتجمد في المجتمع الأمريكي على نطاق واسع وتبعاً لزمرة من الكتاب .

« فإن المرأة المتوسطة ابداع إحصائي ، وخيال ، وقد استخدمت للدفاع عن الأمر الواقع لسوق العمل على افتراض ان معرفة جنس الموظف ينبيء بشكل ثابت عن استعداداته المهنية. وهذا الافتراض خاطىء، فمعرفة أن العامل انثى يسمح لنا بالتنبؤ بأنها سوف تمسك عملاً في المجال النسائي ، وانها سوف يكون أجرها أدنى بشكل جوهري بالنسبة لامرأة تحمل مؤهلاتها . ولكن معرفة أن عاملا هو امرأة لا يساعد كثيرا في التنبؤ بما تريده من عملها » [26, P. 96] .

إن خفض او إزالة الدور الجنسي النمطي المتجمد في المجتمع كله ــ وبشكل اكثر تخصصا في المدارس ــ سوف لا يكون سهلا(٢٧) . وسوف



المدارس الثانوية تقدم اليوم فرصاً كثيرة اكثر من قبل للشابات للانخراط في المناقشات الرياضية .

يعني تقديم أدوار نموذجية أكثر على شكل نساء في مواقع قيادته في كثير من المهن ، بما في ذلك مدير مدرسة ثانوية . وسوف يعني التخلص من الأفكار النمطية المتجمدة من ان النساء الناجحات يكرهن الرجال وهن عدوانيات . ومواقف أرباب العمل إزاء النساء تحتاج ايضا الى أن تتغير . فالنساء اليوم يستطعن القيام بالتزامات طويلة الأمد في أعمالهن . وغالبا ما يكن مؤهلات تأهيلا جيدا جدا للترقية والتقدم . ويجب ان تعمل كثير من النساء على أساس نظامي لكي يقدمن للأسرة دخلا اضافيا ، وكثير من النساء يشعر بأن المهنة جزء أساسي من حياتهن .

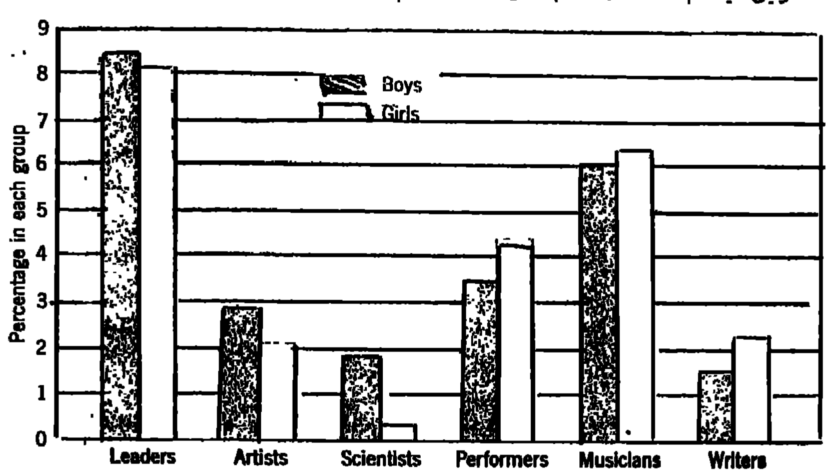
وينبغي ان نبرز أن الغاء الدور الجنسي النمطي المتجمد ، وفتح فرص عمل أكثر سوف يساعد الرجال والنساء على حد سواء . فالرجال كما النساء مثقلون تقريبا بالآراء النمطية المتجمدة ، وبالتخلص منها يأمل الأمريكيون بالتعبير عن امكاناتهم الانسانية كاملة أكثر من جزء محـدد ثقافيا منها . وسوف يستفيد الرجال عن طريق امتلاك ميادين اعمال متوافرة للانتقاء منها .

الابداع في المدرسة الثانوية :

يعتبر الشخص المبدع بوجه عام غريبا نوعا ما ، صريحا ، غير انصياعي ، ومستقل الفكر . فقد وجدت بعض الدراسات الباكرة في الواقع حـول الابداع المراهق مثل هـذه السمات(٢٨،٢٩) . والشباب المبدعون لا يتوافقون فكريا او اجتماعيا الى الحد الذي يتوافق فيه ذوو الذكاء العالي ، (ولكنهم ليسو مبدعين جدا) ، من الشباب . وليس من المستغرب كما أوضحنا في مناقشتنا للابداع لدى الأطفال أن يفضل المعلمون الطلاب الأكثر ذكاء ، والمنصاعين اجتماعيا على أولئك الذين هم أكثر ابداعا (وغير منصاعين اجتماعيا . وهذه النتائج الباكرة يمكن ان تعطي انطباعا مغلوطا عن كيفية تلاؤم المراهق المبدع في المدرسة الثانوية تلاؤما جيـدا وفي دراستين مترابطتين (لوولبرغ Walberg)(٣٠ـ٣١) قـد اظهرتا ان المراهقين المبدعـين مندمجـون اندماجـا اجتماعيـا جيـدا في المدرسـة الثانوية . كان المفحوصون (٢٢٢٥ فتى و ٧٤١

فتاة) قـد اختيروا من عينـة وطنيـة من طـلاب صفوف الفيزيـاء في المدارس الثانوية ، وحددت هوية المراهقين المبدعين عن طريق اجاباتهم عن استبانات لتاريخ حياتهم تعالج الزعامة ، والادب والعلم ، والاداء في فنون (الرقص ، والتمثيل ، والموسيقا ، والكتابة) . وكان يصنف المفحوص مبدعا اذا اشرَ احدهم على وصف او اكثر يظـل صحيحـا بالنسبة له من مثل « الموسيقا ـ الى اي حد اما في الموسيقا ؟ ـ لديّ اهتمام كبير بالموسيقا . دخلتُ مسابقات عديدة ، وفزتُ بأكثر من جائزة إما لادائي الخاص او لانتاجي الاصيل لمقطوعة موسيقية » ويبين الشكل ١/١٧ ما النسب المئوية للشباب الذين اعتبروا مبدعين في مجالات مختلفة على اساس اجاباتهم .

وفيما يتعلق بالتكيف مع المدرسة فقد وجد انه : « خلافا للطلاب الاخرين يقدم الطلاب المبدعون انفسهم كمبدعين ، واصحاب تخيل ،

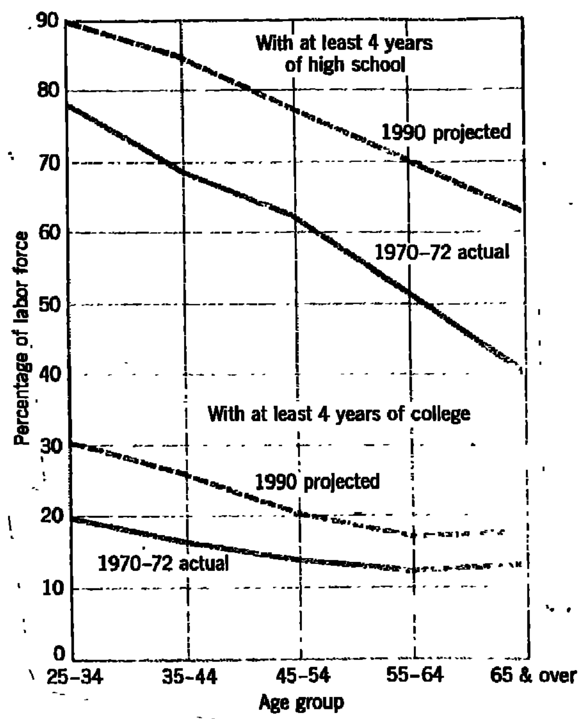


الشكل رقم ١/١٧ ـ النسب المئوية للفتيان والفتيات الذين انجزوا وحصلوا امتيازاً في مجالات مختلفة .

المصـدر :

(Walberg. H. J., Varieties of adolescent creativity and the high School environment, Exceptional children, 1969, 36,5-12)

وان لديهم فرص للابداع . وهم غالبا يحبون المدرسة ويحصلون على علامات عالية ويطرحون الأسئلة على معلميهم . وكذلك فانهم يفكرون اكثر غالبا باهمية كونهم اذكياء ولديهم صندوقين من الكتب في البيت ، يدرسون ويقراون خارج المدرسة ، ويتحدثون الى الراشدين حول المهن في المستقبل . واخيرا فهم يتابعون العمل رغم الصعوبات والملهيات » [30, P. 130] .



الشكل رقم ٢/١٧ ــ : النسب المئوية للقوة العاملة المدنية التي لديها على الأقل ٤ سنوات من المدرسة الثانوية واربع سنوات في الجامعة متدرجة مع العمر من عام (١٩٧٠ ــ ١٩٧٢) سنة الأساس الفعلية ومستقطة لعام ١٩٩٠ .

المصدر :

(Monthly Labor Review, 1973, 96, 27)

والنموذج الأصلي للفتيان والفتيات المبدعين كان مماثلا تماما .

فكيف نفسر واقع ان بعض الباحثين يعتقدون بان المراهقين المبدعين متكيفون جيدا في المدرسة الثانوية(٣٠،٣١) ، في حين يعتقد آخرون(٢٨،٢٩) بانهم مغتربون اجتماعيا ؟ إن هذا التناقض يمكن أن يتوقف جزئيا على منظور المرء . فالمعطيات توحي بان الشباب المبدعين متكيفون إنما يأتي من ترتيبهم المدرسي الخاص ، ومن عملهم المدرسي ، ومن المناشط في حين ان المعطيات توحي بانهم مغتربون يأتي من تقديرات معلميهم التي يكون فيها الطالب المتفوق في ذكائهم مفضل أكثر على المتفوق في الابداع . وربما وجد كثير من الشباب المبدعين مكانا لأنفسهم في المدرسة الثانوية حتى ولو لم يقوّموا بصورة خاصة من قبل جميع معلميهم .

التسرب في المدرسة الثانوية :

لا يعتبر التسرب بوجه عام من المدرسة الثانوية امرا مرغوبا فيه حتى من قبل الشباب أنفسهم ؛ في سوق العمل في يومنا هذا العالي المستوى تكنولوجيا وتنافسا . وفي حين نصف الشباب الذين بدأوا المدرسة الثانوية في الاربعينيات لم يكملوها فإن ٢٠٪ فقط من الشباب اليوم لا يتمون المدرسة الثانوية . وهذه الأعداد تنطبق على الرجال والنساء كليهما وعلى البيض وغير البيض . وواقع ان مراهقين أكثر يبقون في المدرسة الثانوية مدة اطول يعني وجود عدد اقل منهم في القوة العاملة . ويبدو ان هذه الاتجاهات سوف تستمر خلال السبعينيات وما بعدها(٣٢) .

وبالرغم من هبوط النسبة المئوية للمتسربين من المدرسة الثانوية ، فان نسبة ٢٠٪ غير مرغوبة . فبين امور اخرى ، إن المتسربين من المدرسة الثانوية أقل احتمالا في الحصول على مؤهلات جامعية من خريجي المدرسة الثانوية ، وعلى أعمال كذلك وهذا يصبح على الفتيات بوجه

خاص . ولكن توجد فروق زمرية أيضا . فمعدل البطالة بالنسبة للمتسربين البيض من الذكور اعلى جوهريا من معدل خريجي المدرسة الثانوية الذكور . وبالنسبة للسود ، يتساوى معدل البطالة مع ذلك تقريبا بين المتسربين والخريجين(٢٣) . وإن بعض العوامل التي تقود الشباب الى التسرب من المدرسة تجعل من الصعب بالطبع عليهم أيضا الحصول على اعمال او الحفاظ عليها .

ويترابط التسرب من المدرسة ترابطا قويا مع السلوك المنحرف من مثل الجنوح ، والادمان على المخدرات ، والحمل غير المشروع ، والفولية. والمتسربون ينزعون الى أن يكون لديهم تقدير متدن للذات ، والاغتراب عن المجتمع تكامله . في الواقع ، إنهم لا ينمون امكاناتهم ، ولذلك غالبا ما يصبحون مشكلة للمجتمع الأكبر . وفي حالات كثيرة يكون لدى المراهق مشكلات شخصية تقوده الى التسرب من المدرسة . وهذه المشكلات ذاتها تقوده الى السلوك المنحرف ايضا . والتسرب من المدرسة عرض يدل على وجود الصعوبات الشخصية بقدر ما هو سبب لها . وعدم الحصول على شهادات الدراسة الثانوية ينضاف الى مشكلات المتسرب الشخصية ولا تكون سبباً لها(٢٤) .

الأداء المدرسي :

يذكر (سرفانتس Cervantes)(٢٥) نماذج اصلية للأداء المدرسي التي يمكن أن تتنبأ فيما إذا كان شخص ما سوف يكون متسرباً . ويكون المتسربون المحتملون متخلفين سنتين في الرياضيات والقراءة ، ويحصلون على علامات ضعيفة قبل ذلك بزمن طويل في المدرسة . المتسرب المحتمل يفشل عادة في صف أو اكثر ، وله على العموم سجل دوام ضعيف . وكثير من هؤلاء الشباب يغيرون مدارسهم في الأغلب ، ويعرضون مشكلات ادارية في الصف . وتؤكد دراسة أحدث(٢٤) نتائج (سرفانتس) أن أكثرية من الطلاب الذين يؤدون اداء درا سيآ ضعيفاً في المدرسة الثانوية يمكن تحديدهم مبكراً في المدرسة الابتدائية . ويعاني ٥٠٪ قبل

إنهاء الصف الثاني من فشلهم الأول ، و ٧٥٪ قبل إنهاء الصف الرابع ، ٩٠٪ قبل إنهاء الصف السابع . وكانت المجالات الحرجة للصعوبات الأولية اللغة الانكليزية والرياضيات [34, P. 143] .

الأسـرة :

عندما يصبح الشاب على درجة كافية من النضج جسدياً وعمراً للعمل ، فإن الأسر ذوات الدخل المتدني يمكن أن تشجعهم على العمل(٣٥ ــ ٣٨) . ولكن دخل الأسرة ذاته ليس هاماً بقدر مواقف الأبوين . فمعظم الأسر ذات الدخل المتدني في امريكا تستطيع ان ترسل اولادها الى المدرسة الثانوية . ولكن هؤلاء الآباء يمكن ان يشغلوا اعمال ذوي الياقات الزرقاء التي لا تتطلب تعليماً رسمياً . ويمكن ان يتواصلوا بصورة مباشرة او غير مباشرة مع من حصل عليه دون تعليم ، وان اطفالهم يستطيعون ذلك ايضاً . ويظهر البحث المسحي بان الآباء الذين اكملوا شيئاً من المدرسة الثانوية او الجامعة لديهم اطفال اكثر نسبياً ينهون المدرسة الثانوية(٣٩) . وكثير من الأسر ذوات الدخل المتدني ، وبخاصة الأسر المهاجرة التي تتحرك صعداً ، والتي تريد الإفادة بشكل كامل من كل فرصة لنفسها ، واولادها ، تنجح غالباً في إرسال اولادها الى المدرسة الثانوية والى الجامعة .

ولكن المواقف إزاء المدرسة ليست إلا جزءاً من الصورة . فالمراهقون ذوو الدخل المتدني قد يجدون من الصعب المنافسة دراسياً واجتماعياً مع اولئك من الطبقة الوسطى . والمراهقون من ذوي الدخل المتدني يمكن ان يكون عليهم العمل بدوام جزئي او المساعدة في اعمال البيت ، ورعاية أشقائهم الأصغر منهم ــ ويمكن أن تكون فرص الاغناء التربوي وبخاصة الرحلات محدودة تماماً(٤٠) .

والى جانب هذه العوامل هناك طبيعة حياة الأسرة ذاتها . فبين المراهقين من ذوي الدخل المتدني والمتوسط كليهما الذين يتسربون من المدرسة ، يوجد غالباً شجارات الأسرة وصراعاتها . فبعض الشباب

يهجرون البيت (مع شجاره المستديم) والمدرسة ما دام يبدو انه السبيل الوحيد للإفلات من وضعية مستحيلة . وفي هذه البيوت لا يوجد تواصل حقيقي بين أعضاء الأسرة ، ولا رعاية حقيقية ومشاركة بين الواحد والآخر(٣٨) . والمشكلات الزوجية شائعة أكثر بين آباء الشباب الذين يتسربون من المدرسة منها بين آباء أولئك الذين ينهون المدرسة(٣٥ ــ ٣٨) .

الأتراب :

وليس من المستغرب ان يذكر المتسربون من المدرسة أنهم لم يشعروا بكونهم مقبولين من زمرة أترابهم . وكثير من الشباب الذين يشعرون بالغربة عن أترابهم يعزونه الى المال . ولا يرون أنهم يستطيعون عقد اللقاءات واللباس بأسلوب يجعلهم مقبولين من أترابهم ويشعرون نتيجة لذلك يعاملون معاملة جافة . وكلا الفتيان والفتيات يمكن ان يتسربوا من المدرسة من اجل الافلات من وضعية مؤلمة وبعض الفتيات اللواتي يتسربن من المدرسة للزواج السريع بعد ذلك ، وللتعويض جزئياً عن الرفض الذي يعانين منه في المدرسة(٣٩ ــ ٤١) .

المدرسة الثانوية :

ومن المعترف به بوجه عام اليوم ان مظاهر كثيرة من المدرسة الثانوية ذاتها يمكن ان تقود المراهقين الى التسرب . ويشمل هؤلاء الالحاح القوي على الموضوعات الدراسية ، والإعداد للجامعة ، وكذلك فقدان الدروس المهنية . وكثير من الشباب يتركون المدرسة لمجرد انها لا تلبي حاجاتهم المهنية والترفيهية . وقد وجد ان معظم المتسربين مسجلين في منهاج عام قبل ان يتركوا المدرسة . ولعلاج هذه الوضعية فقد بدات انظمة مدرسية كثيرة بتقديم دروس مهنية ذات اهمية كبرمجة الكومبيوتر ، واخذو ينظمون برامج عمل دراسي حيث يستطيع الشباب العمل بدوام جزئي كمتدربين لصالح المدرسة . وبالرغم من وجود أسباب

عديدة تعلل تسرب الشباب من المدرسة ، فإن إجراء تغييرات في منهاج المدرسة يمكن ان يساعد الى حد ما في الاحتفاظ بهم فيها .

الفروق الجنسية :

تصبح الفروق الجنسية خلال المراهقة بارزة بشكل خاص لا في مجال النمو الجسدي فقط ، بل في التحصيل الدراسي أيضاً (رغم أن هذا لا يمثل فروقاً في القابليات ، وفي مفاهيم الذات ، وفي إشباع الدور الجنسي) .

التحصيل الدراسي والقدرة العقلية :

قلنا في فصول سابقة ان الفتيات يملن الى الحصول على علامات اعلى في اختبارات القدرة اللغوية ، في حين ان الفتيان يميلون الى أداء افضل في اختبارات القدرة المكانية(٤٢) . ولكن توجد فروق فردية واسعة في هذه الأمور . اضف الى ذلك أن الاختبارات التحصيلية والدرجات المدرسية لا علاقة لها بعمل المرء فيما بعد أو باختباره المهني . مثال ذلك تبين دراسة أن الفتيات كن أعلى من الفتيان في مقاييس حاصل الذكاء ، والعمليات العقلية ، وفهم العلوم(٤٣) . اما من الناحية المهنية فإن نساء قليلات جداً يدخلن مع ذلك ، في مجالات العلم والهندسة .

ويظهر الجدول رقم ٣/١٧ كيف يعمل الفتيان بالمقارنة مع الفتيات في الاختبارات التحصيلية . ولماذا تختلف الاختبارات المهنية للفتيات كثيراً عن استعداداتهن ؟ يبدو أن الأمر يتعلق الى حد كبير بالإشراط الاجتماعي الثقافي . ومن المشجع ان الفتيات سوف يبدأن بتوسيع آفاقهن المهنية . مثال ذلك ، ان ربة البيت والممثلة هما العملان الأكثر شعبية بين فتيات المدارس الثانوية(٤٤)(*) .

(*) هذا في امريكا . (المترجم)

الجدول رقم ٣/١٧ متوسط الدرجات في المقاييس النفسية المختلفة بالفتيان والفتيات

المقاييس في مجموعات	الفتيات	الفتيـان
المعرفيـة		
الذكـاء	١١٨ر١	١١٣ر١
العمليات العلمية	١٠٥ر٥	١٠٢ر٩
فهم العلـوم	٣٤ر٤	٣٢ر٩
التحصيل في الفيزياء	١٦ر٥	١٨ر٦
المناشط العلمية		
الحياة العمليـة	١ر١	٠ر٩
دراسة الطبيعـة	١ر٦	١ر٣
الدراسة المدرسية	١ر٥	١ر٥
العمل دون براعة أو اتقان	٠ر٨	١ر٥
الكـون	٠ر٩	٢
القيـم		
الاجتماعيـة	٤١ر٤	٢٥
البديعيـة	٤٢ر٨	٣٦ر٦٠
الدينيـة	٤١ر٩	٣٥ر٥
الاقتصاديـة	٣٦ر١	٤٣ر٦
السياسية	٣٩ر٢	٤٤ر٦
النظـريـة	٣٨ر٦	٤٤ر٦
الشخصية		
الانتمـاء	٣ر٤	٣
التغـير	٣ر٢	٢ر٩
النظـام	٢ر٦	٢ر٥
الصرامـة	٢ر١	٢ر١
التحصيـل	٣ر١	٢ر٣
العقائدية	١ر٩	٢ر١
الاستبداد	٢	٢

المصدر :

Walberg, H. Physics, femininity and Creativity, Developmental Psychology, 1969, 1, 47-54.

وفي هذه القضية يأتي منظور مختلف من دراسة تتبعية طولانية للاستعدادات والتحصيل . فقد عمل برنامج الموهبة وهو برنامج قومي للاختبارات لتحديد الطلاب الموهوبين مع (١٠٠٠) طالب في المدرسة الثانوية منذ عام (١٩٦٠)(٤١،٤٥) . إذ كشف الاختبار المتكرر للشباب في هذه المدارس على مدى سنوات بعض الاتجاهات الهامة . فتبعاً للجدول (٤/١٧) يوجد تدنٍ كبير في التحصيل منذ عام ١٩٦٠ الى ١٩٧٥ . ولكن توجد بعض المكاسب أيضاً ، ويبدو ان الفتيات قد تحسّن

الجدول رقم (٤/١٧) ـ : نتائج الاختبارات التحصيلية لطلاب الصف العاشر وطالباته في عامي ١٩٦٠ و ١٩٧٥

الاختبارات التحصيلية	الذكـــور ن = ٨٧١ (١٩٧٥)			الانـــاث ن = ٩٢٦ (١٩٧٥)		
	العلامة الخام		الفرق المئيني*	العلامة الخام		الفرق المئيني
	١٩٦٠	١٩٧٥		١٩٦٠	١٩٧٥	
المفـردات	١٨ر٥	١٥ر٧	– ١٧٪	١٧ر٣	١٥ر٥	– ١١٪
اللغة الانكليزية	٧٧ر٣	٧٣ر٤	– ١٢٪	٨٤ر٥	٧٩ر٧	– ١٦٪
فهم القراءة	٢٨ر٨	٢٨ر٤	– ١٪	٢٩ر٨	٢٩ر١	– ٢٪
الايـــداع	٩ر١٠	١٠	٨٪	٨ر٤	١٠ر١	١٦٪
المحاكمة الميكانيكية	١٢ر٤	١٢ر٢	– ٢٪	٨ر٥	٩ر٢	٧٪
التصور البصري	٨ر٩	٨ر٨	– ١٪	٧ر٨	٨ر١	٤٪
المحاكمة المجردة	٨ر٧	٩ر٥	– ١١٪	٨ر٧	٩ر٤	٨٪
المحاكمة الكمية	٨ر٥	٧ر٨	– ٨٪	٨	٧ر٢	– ٨٪
الـــرياضيات	١٠ر٥	١٠ر٧	٢٪	٩ر٩	١٠ر٣	٣٪
الحســـــاب	٢٥ر٧	١٨ر٧	– ١٧٪	٣٠ر٨	٢٦ر٩	– ١١٪

المصـدر :

Flanagan , J. C. Changes in school levels of achievement Project TALENT ten and fifteen year retests. Educational Researcher , 1976 , 5 , 6 - 8 .

* تنتج الفروق المئينة عندما تحوّل العلامات الخام الى نسب مئوية لتسهيل الموازنة.

أكثر من الفتيان في الابداع وفي المحاكمة الميكانيكية . وهذه التغيرات لا يمكن أن تعزى لجماعات الشباب المختلفة ، ولا الى اختبارات أكثر صعوبة وغير ذلك ما دامت العوامل وغيرها قد ضبطت إحصائياً . فماذا تعني هذه النتائج ؟ ليس هناك من أجوبة بسيطة . فالمفردات على سبيل المثال ترتبط بالقراءة . ويمكن رد تدني علامات المفردات الى مطالعة أقل لدى المراهقين وربما بسبب التلفزيون . ولكن هذا فرضية تحتاج الى الاختبار . ومن الممكن أيضا أن المدارس تتطلب عملا كتابيا أقل مما كانت تفعل قبلا ، وأن هذا يمكن أن يساعد في تفسير التدني ، وأحد مؤلفَي هذا النص تفسيراً آخر(٨٢) . ففي أواخر الخمسينيات والستينيات جاءت الى المدارس بمناهج جديدة كل الجدة (كالرياضيات الحديثة وتدني العلامات في اختبار التحصيل المدرسي في بعض المجالات يمكن أن يعكس جزئيا آثار حركة النساء .

مفهوم الذات وتقدير الذات :

وبسبب أن النساء كن يعتبرن من بعض الوجوه كمواطنات من الدرجة الثانية في امريكا فقد أبدين تقديرا ذاتيا أدنى ، ومفهوما للذات أفقر من الرجال . وقد وجدت دراسات كثيرة على سبيل المثال أن الفتيات أكثر تعاسة بسبب جنسهن من الفتيان(٤٧ـ٤٨) ، وتظهر دراسات أخرى أن لدى الفتيات صعوبة أكبر بالنسبة لصورتهن الذاتية ، وجسدهن مما لدى الفتيان(٣٠،٥٤) . ومع ذلك فان بحوثاً أخرى ما تزال تقترح بأن الفتيات والفتيان لديهم القدر ذاته من تقدير الذات(٥٥ـ٥٦) . ولكي نفهم فهما أفضل هذه المعطيات المتناقضة سوف نناقش ثلاثة مظاهر للذات وهي وعي الذات ، واستقرار صور الذات ، وتقدير الذات .

وعي الذات :

عندما يكون الفرد يهتم عن وعي بالانطباع الذي يحدثه عن الآخرين فيمكن أن تكون الوضعية أكثر ارباكاً ، وقد حاول باحثون عديدون(٥٧،٦٠)

قياس وعي المراهق لذاته لتحديد ما اذا كان الشباب أو الشابات أكثر وعيا لذاتهم في الوضعيات الاجتماعية . فاستخدموا النموذج التالي من الأسئلة : « اذا طلب منك معلم أن تنهض امام الصف ، وتتحدث قليلا عن عطلتك الصيفية فهل تكون عصبيا جدا ـ عصبيا قليلا ـ أو لست عصبيا عن الاطلاق ؟ »(٦٠) .

وتظهر النتائج ان وعي الذات يتزايد بقدر كبير من الطفولة الى المراهقة المبكرة . وهـذه الزيادة كانت اكبر بالنسبة للفتيات مما هي بالنسبة للفتيان . وكان المفحوصون في هذه العينة اطفالا بيضا يعيشون في المناطق الحضرية (وسوف نناقش العرقية والقومية فيما بعد). وتعكس هذه المعطيات على ما يبدو واقـع ان المظهر الجسدي للانثى في المجتمـع الأمريكي ترتبط ارتباطا وثيقا بالشعبية والحراك الزواجي صعدا أكثر من الذكور . فمـادام لدى الفتيات سنـدا أكبر من مظهرهن مما لـدى الفتيان ، فانه يبدو واضحا انهن أكثر اهتماما بمظهرهن ووعيهن الذاتي له مما لدى الفتيان .

استقرار صور الذات :

ولقياس استقرار صورة الذات (اي ان يكون الفرد واثقا أو غير واثق من نفسه) ، انشأ الباحثون سلما يضم بنوداً من مثل « أخبرني طفل » في بعض الأيام احب ما انا عليه « وفي ايام اخرى لا احب ما انا عليه » . هل تتغير مشاعرك على هذا النحو ؟ . وقد طبق السلم على زمرة كبيرة من تلاميذ المدرسة الابتدائية . وتظهر النتائج أنه قد توجد زيادة في عدم استقرار الذات خلال المراهقة المبكرة . واظهرت أن عدم استقرار الذات لدى الفتيات أكثر من الفتيان(٦٠) .

وهذه النتائج لها شيء من الدلالة مرة ثانية اذا اعترفنا بان الفتيات تشعرن بوجه عام شعوراً ايجابيا اقل حول ذواتهن مما يفعل الفتيان . ويجب أن نبرز ، مع ذلك ، ان هذا امر يتصل بالاشراط الثقافي وليس شيئا محايصا للأنثوية .

ومع ذلك ، فان عدم الاستقرار هذا لا ينطبق على مجالات اخـرى ، ففي دراسة لقياس الاختيار عبر الزمن ، فطلب من الفتيان والفتيات أن يعددوا اموراً محببة اليهم كالالوان ، وبرامج التلفزيون ، والحيوانات ، وغير ذلك . وبعد اسبوعين سئل المفحوصون السؤال ذاته مرة ثانية فاظهرت النتائج ان استقرار الاختيار يتزايد مع العمر في جميع مستويات الصفوف ، وكانت الفتيات اكثر ثباتاً واستقراراً في اختيارهن أكثر من الفتيـان(٦١) .

تقدير الذات :

واحد مقاييس تقدير الذات (كما لاحظنا آنفاً كانت مواقف الفرد السلبية او الايجابية ازاء الذات) ، تستخدم بنوداً مـن مثل البنود التالية : « لكل امرىء اشياء جيدة حول نفسه واشياء اخرى سيئة حولها فهل معظم الامور حول نفسك جيدة ، سيئة او متساوية تقريباً ؟ » واظهرت النتائج ثانية أن المراهقات من الفتيات ادنى تقديراً لذواتهن من الفتيان .

ويمكن أن تعزى هذه النتائج جزئياً الى العلاقة الوثيقة بين مظاهر الفتيات وتقدير الذات . وفي دراسة حديثة علـى سبيل المثال سئل المراهقون من الفتيان والفتيات لتقدير انفسهم واترابهم حسب سـلم المظهر المثالي(٦١) . وأجري على الشباب اختبار شخصية يقيس التكيف الشخصي ، والاعتماد على الذات ، والشعور بالقيمة ، والشعور بالحرية الشخصية ، ومشاعر الانتماء ، وميول الانسحاب ، والأعراض العصبية ومن هذه المعطيات استخلصت مقـومات مقياس الاحسـاس بالقيمة الشخصية استخدمت في التحليل .

فوجد ان الفتيان والفتيات كلاهما ينزعون الى تقدير انفسـهم كمتساوين او متفوقين على اترابهم . ومع ذلك ، فان فتياتاً قـدروا مظهرهم الخاص اكثر من الفتيات اعلى من أترابهم . وبالمثل فان ٤٧٫٣٪

من الفتيان لم يريدوا تغيير اي شيء حول مظهرهم ، ولكن ١٢٫٢ ٪ من الفتيات شعرن بهـذه الطريقة . وبين الفتيات (وليس بين الفتيان) وجد ترابط ايجابي بين تقديرات المظهر الشخصي وتكيفهن . وسجلت الفتيات علامـات أدنى أيضاً من الفتيان في مقياس التكيف الشخصي وهذه النتائج منسجمة مع الاتجاهات التي لاحظناها تواً في مجتمع حيث تقدر المرأة وحتى في الجو المتحرر ليومنا هذا ـ عن طريق مظهرها ، فان المظهر يقوم بدور كبير في مفهوم المرأة لذاتها . وما نزال على ما يبدو ، بعيدين عن الوسط الاجتماعي الذي تكون فيه النساء كالرجال يمكـن تقويمهن تبعاً لقدراتهن وانجازاتهن أكثر من مظهرهن .

الأسـرة :

وخلال المراهقـة غالباً ما يدخـل الشباب في صراع مع آبائهم ، واشقائهم لدى محاولتهم اكتشاف هويتهم ، وتحقيق استقلال اكبر عن اهليهم . وسوف نناقش هنا العلاقة بين حياة الاسرة والنماذج الأصلية المختلفة لنمو المراهق ، وكذلك أثر غياب الأب على الفتيات . وبالرغم من اننا قد ناقشنا غياب الأب في فصول سابقة فان الالحاح في تلك المناقشات كانت على الفتيات بشكل واسع .

النماذج الأصلية المختلفة للنمو المراهق :

قدم فريق بحـث من زوج وزوجـة وهمـا دانييـل وجـوديث باسكين Daniel & Judith Baskin اللذين انخرطـا دراسة طولانيـة لمجموعة من البيض من الطبقة الوسطى من الذكور من الغرب المتوسط في الولايات المتحدة الامريكية(٦٥) . شارك في الدراسة (٧٣) مفحوصاً خلال سنوات دراستهم وكان أحد مقاصد هذه الدراسة وصف مختلف مسالك النمو السوي من المراهقة حتى سن الرشد . ولهذا جمعت المعطيات من مصادر من مثل المقابلات مـع المعلمين والآبـاء وتطبيق اختبارات على الفتيان أنفسهم . بدأ جمع المعلومات في عام (١٩٦٢) واستمر حتى عام (١٩٧٠) عندما كان معظم المفحوصين قد ترك المدرسة منذ أربع سنوات أو اكمل دراسته الجامعية .

وكان هؤلاء الفتيان كمجموعة نموذجية للتيار الرئيس في الحيـاة الامريكية . فمعظمهم قد تحدر من أسر سليمة . وقد أظهر نمو هؤلاء الشباب الصراع بين الرغبة في تقبل الابوين والرغبة في التحرر من تحكمهما لديهم أما من الناحية السياسية فقد كانت الأسرة من الاتجاه الوسط وكان هناك ثبات في الآراء بين الآباء والابناء . وبالرغم من معارضتهم لحـرب فييتنام فقد قال الشباب انهم سوف يؤدون خدمتهم العسكرية اذا دعوا الى ادائها . وكانت مواقفهم ازاء السود تتراوح بين ترحيلهم عائدين الى افريقيا وبين مديح مجموعات السود التقدمية من مثل الفهود السود .

ولدى تقويم كمية هائلة من المعطيـات التي جمعت ميز الباحثان ما كان يبدو ثلاثة مسالك نمائية الى سن الرشد : النمو المتواصل ويضم ٢٣٪ من المجموع الكلي للزمرة ، والنمو المتواثب ويضم ٣٥٪ مـن المجموع الكلي للزمرة ، والنمو الهائج ويضم ٢١٪ من المجموع الكلي للزمرة . اما الشباب الباقون فقد اظهروا خليطاً من النماذج الاصلية الرئيسـة .

النمـو المتواصـل :

[تقدم المفحوصون الذين وضعوا ضمن فئة النمو المتواصل طوال المراهقة والرجولة الاولى بهدوء الهدف والثقة بتقدمهم نحو حياة راشد محققة وذات دلالة . وكان هـؤلاء المفحوصون تساندهم الظـروف . فخلفيتهم الوراثية والمحيطية كانت ممتازة ، ولم تتميز طفولتهم بموت او مرض خطير لاحد الابوين او الاشقاء . وبقيت الاسرة الاصلية وحدة مستقرة طوال طفولتهم ومراهقتهم فقد اتقن مفحوص النمو المتواصل المراحل النمائية السابقة دون تراجعات . وكانوا قادرين على مواجهة المثيرات الداخلية والخارجية من خلال تشكيل تكيفي من العقل والتعبير الانفعالي . فتقبل هؤلاء المفحوصون المعايير الثقافية والمجتمعية العامة، وشعروا بالارتياح ضمن هذا السياق . وكانت لديهم المقدرة علـى دمج الخبرات واستخدامها كمثير للنمو [65, P. 40]

وبدا شباب هذه الفئة « حسني التكيف » على العموم فيما يتعلق بانفسهم والمجتمع الاوسـع . وبمقارنتهم مـع الشباب في المجموعات الاخرى فقد بدوا سعداء . فما كانوا انيقين او ظرفاء مع اظهار شعورهم بالتفوق ، بل بدوا يشعرون بالاستمرار والاستقرار مع الماضي الذي كان مسقطا على المستقبل . وباحسا س حقيقي جدا ، فان استقرار حياتهم السابقة قد منحهم الثقة في معالجة المستقبل ، وبدوا يعرفون ما يأتيهم وكيف يواجهونـه .

النمـو المتوائب :

ان هبات النمو قد اوضحت بالنموذج الاصلي لزمرة النمو المتوائب فاختلف هؤلاء المفحوصون في كمية الصراعات الانفعالية التي عانوها ، وفي نماذجهم الاصلية في حل صراعاتهم . كانت هناك طاقة مركزة اكثر موجهة نحـو اتقان المهمات النمائيـة أكثر مما كان جلياً لدى أعضـاء مجموعة النمو المتواصل . كان هؤلاء المفحوصون متكيفين جيدا في بعض الاحيان ، يدمجون خبراتهم ويتقدمون ، وفي أحيـان اخـرى كانـوا يتوقفون على ما يبدو عند منغلق قبل اوانه ويكونون عاجزين عن التقدم . ان دورة التقدم والتراجع نموذجية اكثر لدى هذه المجموعة منها لدى المجموعة الاولى . ووسائل الدفاع التي كانوا يستخدمونها هي الغضب والاضفاء تمثل مرضا نفسيا أكثر من الدفاعات التي كانت تستخدمها الزمرة الاولى

كان فتيان هذه الزمرة يعانون اكثر من رضات اسرية (كالوفـاة ، أو الطلاق ، او المرض الخطير) أكثر مما كان يعاني فتيان من مجموعة النمو المتواصل . فقد دخل هؤلاء الفتيان في صراع مع ابائهم غالبـا حول وجهات نظر اسـاسية ، وقيم اكثر مما وقع لاولئك مـن فتيان مجموعة النمو المتواصل . كما عانوا من تأرجحات المزاج تراوحت بين الثقة بالنفس والاكتئاب . وبالرغم من ان الفتيان في هذه المجموعة قد اقاموا صداقات قوية ، فانهم يجدون كثيرا لتكوين هؤلاء الاصدقاء ، وللاحتفاظ بهـم .

والنموذج الأصلي الكلي لتلاؤم هؤلاء الشباب كان كافياً من حيث انهم أرسوا اهدافاً بعيدة المدى ، وعملوا من اجل تحقيقها . ولكن هؤلاء الفتيان كانوا أقل استبطاناً فيما يتعلق بأهدافهم ، وكان عليهم أن يعملوا بجد أكبر للحفاظ على توازنهم أكثر مما فعلت مجموعة النمو المتواصل .

النمو الهائج :

الفتية في هذه المجموعة يمثلون ما يوصف عادة في الأدب بالسنوات العشر العاصفة من المراهقة ؛ فلديهم مشكلات في المنزل وفي المدرسة ، ويقعون في مشكلات مع القانون أحياناً أتى المفحوصون الذين اظهروا نموذجاً اصلياً للنمو الهائج من خلفيات اقل استقراراً من تلك المجموعتين الأخريين كان لدى بعض الآباء في المجموعــة صراعات زواجية ظاهــرة ، وبعضهم الآخر كان لهم تاريخ في المرض العقلي في الأسرة . وهكذا كانت الخلفية الوراثية والبيئية لمفحوصي مجموعة النمو الهائج مختلفــة كل الاختلاف وبشكل قاطع عن تينك الزمرتين الأخريين وكان الحاضر يمثل فرقاً طبقياً ايضاً . وكان المجتمع الاصلي في دراستنا من الطبقة الوسطى بشكل رئيس . ولكن كانت تضم هذه المجموعة مفحوصين كثيرين ينتمون الى الطبقة الوسطى الدنيا . وكان العمل الوظيفي بالنسبة لهم في بيئة الطبقــة الوسطى والطبقــة اوسطى العليا يمكن أن يكون سبباً إضافياً للشدات النفسية .

وفي باكورة حياتهم كان يبدو هؤلاء الفتيان انهم يعانون من أحداث تعيسة أكثر من الأحداث السعيدة ، وكانت علاقاتهم مع آبائهم مليئة بالصراعات ، ولدى كثير من هؤلاء الفتيان اعراض سريرية ظاهرة . وكان لدى الرجال في هذه المجموعة ، بالتأكيد ، تعلقاً قوياً بالأسرة بحيث كان أفضل مما امكن وجوده بين المرضى النفسيين . ومع ذلك ، فإن هؤلاء الفتية كانوا أكثر تعرضاً للقلق ، والاضطراب الانفعالي من الفتيان في الزمرتين الاخريين . وليس من المدهش بالنسبة لهؤلاء الشباب كزمرة

الا يحصلوا على تحصيل دراسي مثل شباب الزمرتين الآخريين وهو أمر لا تأثير له على اتجاههم المهني المقبل . وبقول موجز ، فإن هذه المجموعة تعاني من مراهقة مؤلمة أكثر من الجميع .

وهذه النماذج الأصلية الثلاثة مهمة لانها تظهر علاقة وثيقة بين الحياة الاسرية ، والنمـو المراهق . وبالرغم من ان حياة الاسـرة المستقرة المتواصلة لا تضمن مراهقة متحررة من الصراع فإنها تساعد في ذلك . وتقترح دراسة (اوفر Offer) ان المراهق الذي يكون على صراع مع اسرته ومع المجتمع يكون متجمداً مرهقاً . وكما اظهر (اوفر) فإن نسبة مئوية كبيرة من المراهقين يمرون بالمراهقة دون عاصفة او شدة نفسية . ولكن ما لا نعرفه ، وما تكشفه دراسات مثل دراسة (أوفر) في نهاية الامر هو ما يكون لهـذه النماذج الأصلية للنمـو المراهق من اثر على المستقبل المهني المقبـل للشباب . وقد يكون من المفيد الحصول على سحنات قابلة للمقارنة بالنسبة للفتيات .

غياب الأب والفتيات المراهقات :

وكما قلنا في مناقشاتنا السابقة إن غياب الاب يمكن أن يحدث عن طريق الوفاة أو الطلاق في أوقات مختلفة من نمو الطفل . مثال ذلك ، كثير من الدراسات (٦٦ ــ ٦٨ ــ ٨٤) ، تظهر أن غياب الأب له أثر ذو دلالة على فتيان ما قبل المراهقة ، ولكن ذلك لا يصح على ما يبدو بالنسبة للفتيات . وهذه المعطيات لا تتفق مع بعض النظريات النفسية الاجتماعية التي تفترض أن تعلم الدور الجنسي والعلاقات المختلطة الفعالة تتطلب علاقة مع الأهل من الجنس الآخر(٦٩ ــ ٧١) .

وكما لاحظنـا في الفصل التاسع ، مـع ذلك ، يبدو هذا التناقض الظاهر في اثر غياب الأب على الفتيات قد يعود الى الأثر المؤجل ومن هذا المنظور ، فإن غياب الأب خلال الطفولة يمكن أن يؤثر تأثيراً جيداً في سلوك الابنة ، ولكن ليس في المراهقة أو الرشد المبكر . فمثل هذا الأثر

المؤجل يمكن تفسيره جزئياً على الأقل ، بواقع أن الفتيان غالباً ما يزرون في عيادات الصحة النفسية أكثر من الفتيات . ولكن في المراهقة وما بعدها يصبح العكس ، وكثير من الفتيات يسعين أكثر من الفتيان وراء المساعدة السيكولوجية من أجل مشكلاتهن .

وفي دراسة ضبطت بعناية ، وأحسن تصميمها اختبرت (مافيس هيلرينغتون Mavis Hetherington)(٧٢) فرضية الأثر المؤجل . وكان مفحوصوها في ثلاث مجموعات من الفتيات تتألف من (٢٤) فتاة في كل مجموعة ممن كن يداومن على مركز اجتماعي للترفيه . فقد أتت المجموعة الأولى من الفتيات من أسر سليمة ، وكان آباء المجموعة الأخرى مطلقين ، وكان أفراد الزمرة الثالثة قد فقدن آباءهن بالوفاة . وكانت تتراوح أعمار الفتيات بين ١٣ ــ ١٧ سنة . وكانت الفتيات كلهن متكافئات ما دمن جميعهن الطفل المولود الأول وليس لهن إخوة . وكانت ست فتيات في مجموعتين ، وخمسة في المجموعة الأخرى كن طفلات فقط . ولم يكن هناك ذكور يعيشون في البيت بعد حدوث الفراق بالنسبة لمجموعتي فتيات غياب الأب ، ولم تكن هناك فروق بين المجموعات في مثل هذه العوامل كمتوسط عمر الأمهات ، والانتماء الديني ، وعمل الأب والأم أو عدد الأشقاء .

وقد استخدمت مقاييس متنوعة لتقدير شخصيات الفتيات وسلوكهن . وبعض أكثر المقاييس أهمية كانت تعتمد الملاحظة ــ ما هي الأماكن في صالة التسلية كانت الفتيات يمضين وقتهن فيها ؟ وما هو الكرسي الذي كن يجلسن عليه في المقابلة ، وكيف يتصرفن في الرقصات . يضاف الى ذلك أن أمهات الفتيات قد قوبلن بصدد بناتهن وحياتهن بوجه عام .

وتؤكد النتائج فرضية **الأثر المؤجل** من حيث أن الفتيات المراهقات اللواتي غاب آبائهن يختلفن اختلافاً ذا دلالة عن الفتيات المراهقات اللواتي آباؤهن موجودون من وجوه متعددة وقد وجدت فروق بارزة في سلوك

الفتيات اللواتي كان آباؤهن غائبين بسبب الطلاق عندما قورن باولئك اللواتي آباؤهن غائبون بسبب الوفاة . وعلى العموم ، فإن الفتيات اللواتي كان آباؤهن مطلقين ينجذبن نحو الفتيان اكثر مما فعلت الفتيات من أسر سليمة ، وبالمقابل ، فإن الفتيات اللواتي كان آباؤهن متوفين كن مكفوفات في سلوكهن إزاء الفتيان اكثر مما كانت فتيات المجموعتين الآخريين .

وبعض المعطيات معروضة في الجدول رقم (٥/١٧) فتقضي الفتيات اللواتي آباؤهن مطلقون وقتاً كبيراً في مناطق الذكور في مركز الترفيه ، في حين أن الفتيات اللواتي قد مات آباؤهن يقضين معظم وقتهن في مناطق الاناث . وفي الرقص تنزع المجموعة الاخيرة الى التسكع قرب خط المنطقة المخصصة للذكور فقط ، في حين تميل المجموعة الأولى الى البقاء مع الفتيات الأخريات أو تختبئن في الحمام . وليس لهذا اية علاقة بجاذبيتهن ما دامت كلتا المجموعتين من الفتيات يطلبن للرقص بالتساوي غالباً .

والأوصاف التالية التي قدمتها أمهات لبناتهن تلح على هذه الفروق في التوجيه : قدمت الوصف الاول ام ارملة والثانية قدمته ام مطلقة :

إنها خيرة جداً ، لها صديقات كثيرات ولكنها لا تعقد لقاءات كثيرة ، وهي مرحة متحمسة عندما تكون بين البنات ومهرجة تقريباً ، ولكنها تصمت عندما يدخل رجل ما ، ولا تتكلم كثيراً ابداً حتى عندما تكون قرب خالها . وعندما يهتف لها الفتيان فإنها تصدهم حتى ولو لم يكن لديها ما تفعله ، وتقول إن لديها وقت طويل من أجل ذلك فيما بعد . ولكنها في السادسة عشرة من عمرها الآن ، وهي جميلة جداً ، ولدى جميع صديقاتها اصدقاء .

« كنت على وشك أن أفقد توازني ، هذه الطفلة سوف تسيطر علي ، لقد كانت طيبة جداً حتى السنوات القليلة الاخيرة ثم فجاة تغيرت عندما

الجدول رقم ١٧/٥ ـ متوسط تكرار ضروب السلوك المختلفة في مركز التسلية التي انخرطت فيها الفتيات ذوات الآباء الغائبين ، والمنفصلين عنهم مبكراً او متاخراً(*)

المتحول الملاحظ	الأب الغائب			
	مطلق مبكر	مطلق متاخر	وفاة مبكرة	وفاة متاخرة
العدوان عن طريق اللعب	٥ر١٤	٢ر٦	٢ر١٥	٣ر٥٤
السعي وراء المديح والتشجيع والانتباه من قبل الراشدين الذكور	٣ر١٤	١ر٦	١ر٤٦	٠ر٨٢
السعي وراء المديح والتشجيع والانتباه من قبل راشدات إناث	٢ر١٤	٠ر٨٠	٢ر٣١	١ر٢٧
السعي وراء التماس الجسدي والقرب المهدين مع الراشدين من الذكور	٢ر٢٨	١ر٥٠	٢ر٦٩	٠ر٩١
السعي وراء التماس الجسدي والقرب المهدين مع الأتراب من الذكور	٢ر٩٣	٣ر٣٠	٢ر٣١	١ر٠٠
السعي وراء التماس الجسدي والقرب المهدبن مع الأتراب من الاناث	٣ر٢١	١ر٥٠	٣ر٣٨	١ر٧٣
ميادين الذكور	٩ر١٤	٥ر٨٠	٣ر٢٣	١ر٠٩
ميادين الاناث	١١ر٦٤	١١ر٧٠	١٦ر٥٤	١٨ر٤٥
فعاليات الاناث	١٢ر٧٨	١٨ر٠٠	١٥ر٣٨	١٦ر٩١

المصدر :

Heatherington, E. M. Effects of father absence on personality development in adolesent daughters, Developmental psychology, 1972, 7, 313-326.

(*) اعتبر الطلاق او الوفاة الحادثة قبل بلوغ الطفل سن الخامسة مبكراً ، وعندما يحدث بعد ذلك يعتبر متاخراً .

بلغت الحادية عشرة إذ وجدتها عندما عدت يوماً الى البيت في السرير مع فتى وظلت منذئذ تقفز من سرير الى سرير ، كانت لا تبالي في الظاهر من يكون ذلك الفتى إنها لا تستطيع ان تبعد يديها عن الرجال . ولم يكونوا فتياناً من عمرها وعندما يزورنا أصدقاء من الرجال فإنها كانت تقبلهم عند الباب لدى دخولهم ، وتجلس في احضانهم بطريقة لعوبة . ولكن كان يحدث ذلك للجميع . كان عمها راهباً مسناً في الستين من عمره ، وكانت تسخر منه . كانت تخيفه خوفاً شديداً فأستشيط غضباً منها وافكر بأن أسلمها للشرطة ولكني اتذكر انها كانت طفلة طيبة ، وأني احبها . وما نزال نقضي وقتاً طيباً معاً عندما نكون لوحدنا . ولم اشك



الصبايا اللواتي آباؤهن غائبون نتيجة للطلاق غالباً ما يكنّ عاده على استعداد للمغازلة .

في انها مستهترة . كنا نحب ان نطبخ معاً ونضحك كثيراً عندما نعمل في المطبخ . إنها ذكية وجميلة وكان عليها أن تعرف أن عليها ألا تتصرف على هذا النحو (73, P. 322) » .

وفي مناقشة نتائج دراستها ، خلصت (هيدرينغتون) أن آثار غياب الأب لدى الفتيات تتجلى على العموم في العجز عن التصرف بشكل مناسب مع الذكور اكثر من الانحرافات عن النموذج الجنسي المناسب ، أو التفاعل مع الاناث الأخريات . أما لماذا ينبغي أن يكون لغياب الأب هذه الآثار على الفتيات المراهقات فأمر غير واضح ويمكن ان يكون له تفسيرات كثيرة ممكنة . فربما كانت الثنائية المتناقضة التي تتخذها الأم إزاء الرجال وتنقلها الى ابنتها بعد الطلاق . وربما كان تهدم حياة الأسرة الذي يعود الى الطلاق (٧٣) هو الذي يقود الصبايا الى السعي وراء لفت انتباه الذكور كتعويض عن الانتباه الذي لا يتلقينه في البيت . وعندما يعود غياب الأب الى الوفاة فمن الممكن ان تخشى الفتاة من أن تصبح مرتبطة بالذكور خوفاً من أن تتأذى مرة ثانية .

الفروق العرقية والثقافية :

إن معظم البحوث التي اجريت على الفروق العرقية والثقافية بين المراهقين تعود الى فروق في مفهوم الذات ، وفي تقدير الذات . وتبعاً لذلك فهذه الفروق هي التي سوف نناقشها هنا .

مفهوم الذات بين المراهقين السود والبيض :

إن مفهوم الذات وتقدير الذات لدى قياسهما على الأقل يتوقفان كثيراً جداً على القرينة الاجتماعية . فهناك على سبيل المثال ، كما ذكرنا آنفاً ، دليل كبير يبيّن ان اية مجموعة اقلية تمتلك تقديراً للذات ادنى من مجموعة الاكثرية ففي المدرسة الثانوية يظل هذا صحيحاً سواء كانت الأقلية كاثوليكية والأكثرية بروتستانتية ، أو كانت الأقلية بيضاء

والأكثرية سوداء وغير ذلك ، إن واقع كون المرء في مجموعة أقلية هو الذي يقود الى خفض تقدير الذات ، وليس الوضع العرقي أو الإثني بحد ذاته(٧٤ـ٧٦) .

ففي دراسة (٧٧) طبق سلم مفهوم الذات على (١٢) مفحوص عمرهم (١٥) سنة في مدينة جنوبية ، وفي مدينة شمالية في الولايات المتحدة . ففي المدينة الجنوبية كان لدى الطلاب البيض متوسط كلي إيجابي مقداره / ٣٣٢ / علامة (المئين الثلاثين) على السلم ، في حين حصل الطلاب السود على متوسط مقداره / ٣٤٨ / علامة (المئين الخمسين) ، وهو أعلى بشكل ذي دلالة . ومع ذلك ، فقد سجل الطلاب السود علامات أدنى من البيض في سلم مفهوم الذات مقدارها (٣٢١ر٩) علامة مقابل (٣٢٧) حصل عليها البيض .

ولتفسير هذه النتائج أشارت الباحثة (غلوريا جونسون باول Gloria Johnson Powell) الى أن القرينة الاجتماعية بالغة الأهمية . فالمراهقون الذين درسوا دراسة مسحية في الشمال كانوا يعيشون في مدينة جامعية محافظة ، وكان المقيمون فيها ، على العموم ، من البيض ومن الطبقة الوسطى . ولكن السود الذين كانوا يضمون ٦٪ من السكان ممن يمتلكون دخلا منخفضا ويعيشون في سكن أدنى من المعدل . وهكذا كان السود المجموعة الأقلية بالنسبة للعينة الشمالية ، وكانوا محرومين اقتصاديا بالنسبة للبيض .

وبالمقابل كان المراهقون الذين دُرسوا دراسة مسحية في الجنوب ، كانوا يعيشون في مدينة فيها عدة كليات سوداء حيث كان كثير من السود ممن يملكون المهن الحرة بارزين في المجتمع . وكان السود يؤلفون (٣٥٪) من السكان ، وكان طلاب المدرسة الثانوية مناضلين في حركة الحقوق المدنية ، وكان يعتبر المجتمع ذاته في طليعة تلك الحركة . يضاف الى ذلك فقد أصبحت المدرسة الثانوية مختلطة الأعراق تدريجيا بدءا من عام

/١٩٥٦/ . وخلصت الدكتورة (باول) الى ان المجتمع المتماسك السود ، مع نماذج انسانية سوداء قوية يمكن أن تسهم جزئيا بمفهوم ذات ايجابي كلي يرى بين الطلاب السود الجنوبيين .

واظهرت دراسات اخرى انه في منتصف السبعينيات كان الشباب السود يبدون صورة ذاتية أكثر إيجابية ، وتقديرا للذات أكثر تزايدا مما كان الأمر عليه في الستينيات(٧٨) . ولهذا يبدو انه بقدر ما تتحرك امريكا ، ولو بشكل متقطع نحو ادماج أكبر للسود ، فان مشاعرهم الخاصة بتقدير الذات سوف تتزايد . والمدهش في معطيات دراسة (باول) هو تقدير الذات المنخفض للطلاب البيض في الجنوب . وربما كانت ضغوط النمو في وسَط تنافسي يمكن أن يخفض تقدير المرء لذاتـه بقدر وجـوده في مجموعة اقليـة .

نمو مفهوم الذات في ثقافات اخرى :

إن مجال علم النفس المعرفي ليس محددا تحديدا جيدا ، وبخاصة عندما ينظر في مفهوم الـذات . وضمن الحد الذي ينظر فيـه المرء الى مفهوم الذات كمفهوم ، فانه يقع بوضوح ضمن مجال علم النفس المعرفي . ولكن إذا نظر اليه كصيغة عاطفية التي يكشف قياسها وجوها للشخصية، فان الحدود بين علم النفس العاطفي والمعرفي تصبح ضبابية غير واضحة . وكثير من دراسات مفهوم الذات قد وجدت في تلك المنطقة الضبابية .

وقـد أجريت دراسـتان استنفاديتـان على مفهـوم الذات لدى المراهقين في أوربا ، ونشرت في كتابين . ففي كتاب « الانا والآخر في شعور المراهق » قدم (رودريغز توم Rodregaez Tom)(٧٩) دراسة استبانة موجهـة نظريـا الى المراهقين الذين يتكلمون الفرنسـية عن تصوراتهم لذواتهم والآخرين . وميَّز (توم) بين ثلاثة أبعاد لتصور المراهق لذاته . **النزعة الى تنظيم الذات** (الميل الى الشعور بانه متفوق) **وضبط الذات**

(كالقدرة على حل المشكلات دون مساعدة) ، والقابلية الاجتماعية (أي ثقة المرء بنفسه) . فوجد ان هذه العوامل كانت مستقلة تقريبا كل الاستقلال احدهما عن الآخر من الناحية الاحصائية .

وقد ميز (توم) ايضا بين صورة الفرد عن ذاته وبين صورة الذات الاجتماعية فطلب من المفحوصين وصف انفسهم كما يرونها هم (صورة الذات الأصلية) وبين ما يرون أن الآخرين ينظرون اليهم (صورة الذات الاجتماعية) . فظهرت عوامل الشخصية الثلاثة ذاتها في كلا الوصفين ، وكانت غير مترابطة بالنسبة لوصف صورة الذات الأصلية كما ترابطت بالنسبة لصورة الذات الاجتماعية . ولم يكن هناك تغير تقريبا مع العمر من ١٢ ــ ١٨ سنة بالنسبة للفتيان ، ومن ١٢ ــ ٢١ سنة بالنسبة للفتيات في الأوزان النسبية التي اعطيت الى النزعة الى تعظيم الذات ، وضبط الذات ، والتلاؤم الاجتماعي . ففي جميع المستويات صنف المراهقون الذين يتكلمون الفرنسية انفسهم في اعلى درجة ، وفي تعظيم الذات في أدناها .

يضاف الى ذلك ، قارن (توم) صورة الذات لدى المراهق مع الصور التي قدمها الأبوان . فوجد أن الآباء الذين يتكلمون الفرنسية يرون أبناءهم ، بوجه عام ، أكثر تعظيما لذواتهم ، واقل ضبطا لأنفسهم مما يفعل الأبناء . وعلى العموم يختلف الآباء مع أبنائهم حول التلاؤم الاجتماعي للمراهق ، ولكن الأمهات والآباء يتفقون بوجه عام ، في تقويمهم لأولادهم المراهقين . وطلب (توم) من الفتيان الحكم على انفسهم كما يعتقدون أن آباءهم يفعلون ، وطلب من الآباء الحكم على أبنائهم كما يرون أن أبناءهم يفعلون . فكان الأبناء أقرب الى العلامة في الظاهر مما كان آباؤهم ، كان لدى الشباب فكرة أفضل عن انفسهم مما كان آباؤهم يفكرون بهم ، وافضل مما فعل الآباء عما كان الشباب يرون انفسهم .

وفي الذات المثالية : امعن (جيرار لوت Gerard Lutte)(٨٠) النظر في نمو الانا المثالية(*) لدى الاطفال بين أعمار (١٠و١١و١٦و١٧) سنة في أقطار متعددة. وها هي بعض النتائج البارزة. **اولاً:** تبدو الانا المثالية تنمو بشكل مختلف في الحضارات المختلفة . ففي الولايات المتحدة تكون الذات المثالية هي الابوان ، ولكنها تتغير بعدئذ خلال المراهقة . وفي المانيا والبرتغال يبقى الابوان مع ذلك ، انا مثالية هامة بالنسبة للشباب من سن العاشرة وحتى السابعة عشرة . وللفتيات والفتيان نماذج مختلفة للأنا المثالية بين العاشرة والثالثة عشرة . وغالبا ما يكون للفتيات صديقا يشبه النموذج ، في حين يميل الفتيان الى مصادقة المشاهير . ويجادل (لوت) بأن من الصعب الدفاع عن القول إن الذات المثالية تنمو بمراحل منتظمة لانها تتأثر بعوامل عديدة مختلفة . واحد الأمور التي تؤثر في مفهوم الذات لدى المراهق هي طبقته الاجتماعية . وقد وجد (لوت) أن الشباب من الطبقتين الوسطى والعاملة كليهما يأملون ان يحققوا مواقع افضل في الحياة . ولكن اولئك من الطبقة العاملة يبالغون في طموحهم في الواقع ، وبالنظر الى حقائق الحياة ، فانهم يتغلبون على بعض من العقبات الشديدة الصعوبة لبلوغ أهدافهم . وقد وجدت نتائج مماثلة حول المراهقين الأمريكيين من الأسر ذوات الدخل المنخفض(٨١،٨٢) . ومع ذلك ، فان المراهقين من الطبقة الوسطى كانوا أكثر واقعية ازاء حدود قدراتهم ، واعطوا وزنا اكبر لعوامل من مثل الذكاء وقوة الارادة في الوصول الى أهدافهم .

مقال : من مدرسة الحي المغلق (الغيتو) الى الجامعة :

ان توفير التعليم الجامعي للطلاب المحرومين من السود مسألة ذات وجوه متعددة . واحد جوانب المسألة الذي يهمنا أكثر من غيره كعلماء نفس هو مظهرها النفسي الاجتماعي . وبصورة أكثر دقة ان مدرسة (الغيتو) الحي المغلق وسط نفسي اجتماعي مختلف عن الجامعة . في حين أن مدرسة الضواحي وبخاصة في مستوى المدرسة الثانوية قد

(*) وتعني نوع الشخص الذي يود المرء ان يكونه .

اتخذت العديد من طرز وممارسات وأساليب المجال الجامعي . وهكذا ، في حين يوجد استمرار كبير بين ثانوية الضاحية والجامعة فإن الحال ليس كذلك بالنسبة لثانوية الحي المغلق : في الواقع أن ضروب الاستمرار التي توجد بين مدرسة الحي المغلق والجامعة التي أكثرية طلابها من البيض سلبية على العموم في مستلزماتها . وتبعاً لذلك يمكن ان يكون غنياً بالمعلومات النظر في بعض الانقطاعات والاتصالات بين المدرسة في الحي المغلق وبين الجامعة . وكذلك بعض المستلزمات التي تمتلكها ضروب الانتقال هذه بالنسبة لمشاعر الطلاب السود ومواقفهم .

ضروب الانقطاع :

ان احد الانقطاعات الأساسية التي يواجهها الطالب الأسود لدى الانتقال من مدرسة الحي المغلق الى الجامعة يكمن في التباين بين مواقف معلمي المدرسة وأساتذة الجامعة ازاء النجاح الدراسي والفشل الدراسي. والانقطاع الناتج بالنسبة للطالب الأسود يمكن تلخيصها كما يلي : من المحتمل أن يلوم معلم المدرسة نفسه إذا كان الطفل الفاشل أبيضاً ، ويلوم الصبي إذا كان أسوداً . ولكن يحتمل أن يضع استاذا الجامعة اللوم على المواد أو على التحضير للامتحان أو على نفسه عندما يفشل طالب أسود . فبالنسبة للطالب الأسود إما أن يعزز موقف أستاذ الجامعة الغاضب من معلم مدرسة الحي المغلق ، أو يخلق نقمة لدى أستاذ الجامعة من التعامل بمعايير مختلفة عما يطبق على الطالب الأبيض أو على كليهما معا .

والانقطاع الثاني الذي يعاني منه الطلاب السود يشتق من الطرق المختلفة التي يعالج بها النجاح الدراسي والفشل من قبل الجامعة ومدرسة الحي المغلق . ففي مدارس الحي المغلق يكون النجاح الدراسي مستقلا الى حد بعيد عن الانجاز الدراسي ما دام معظم الأطفال يفشلون على كل حال ، ومن الضروري ترقيتهم لافساح المجال الى اطفال جدد سيدخلون الى المدرسة . فمن غير المعتاد ، على سبيل المثال ، أن تجد طلاب ثانوية الحي المغلق على سبيل الافتراض في الصف العاشر يقرأون

بمستوى طلاب الصف الرابع ، وفي مدرسة الضاحية تجد الطالب نفسه في صف خاص أو يتابع برنامجاً علاجياً .

ومع ذلك ففي المستوى الجامعي يبرز مشهد مختلف جداً . ان طلاب الجامعة الذين يفشلون ، مثل الطلاب المنعمين يعيدون المقرر أو يتابعون دراسة علاجية . فالنجاح الدراسي في مستوى الجامعة شرط سابق للارتقاء ، والحصول على الشهادات كما لم يكن الحال في مدرسة الحي المغلق . وهذا التناقض بين معايير الارتقاء يمكن أن يخلق صعوبة للشباب المحرومين الذين اعتادوا على النجاح الآلي . واذا واجهوا بعد (١٢) سنة من الارتقاءات الاجتماعية برنامجاً جامعياً حيث النجاح الدراسي هو الطريق الوحيد للارتقاء ، فيمكن أن يشعروا بالاحباط ، ويغشون ، وأنهم يعاملون معاملة مزدوجة (منافقة) .

والانقطاع الأخير الذي يواجهه الطالب الأسود المحروم الذي ينتقل من مدرسة الحي المغلق الى الجامعة من نسق مختلف الى حد ما . ففي مدرسة الحي المغلق يشكل الأطفال السود أكثرية ، وفي معظم الكليات والجامعات يشكلون اقلية ، ولهذا تقدم مدرسة الحي المغلق شعوراً بالجماعة ، وبقوة الكثرة . وبعبارة اخرى ، تسيطر ثقافة السود في مدرسة الحي المغلق . وعندما يدخل الطالب الأسود المحروم الكلية أو الجامعة فإنه يكون من الأقلية بوضوح (ما لم يدخل معهداً للسود وما يحدث عادة هو أن) الطلاب السود يعتصبون معاً في دفاع عن النفس ، ويتبنون استراتيجيات الجماعة ، وقلما يحتاج الى ذلك في مدرس الحي المغلق .

ضروب الاتصال :

إن الطالب الاسود الذي ينتقل الى كلية البيض يكتشف أن الأساتذة البيض غير معدين له كما كان أساتذة المدرسة . ليس لدى معظم أساتذة أطفال الحي المغلق أي تفهم أو احترام لبنية الأسرة أو

عادات اللغة وآداب الأطفال السود . ومن سوء الحظ أنه يحتمل حصول انعدام التحضير للامتحان ذاته في مستوى الكلية . ومن المؤكد أن استاذ الكلية ، على العموم ، يفخر بامتلاكه مواقف متحررة ، ويشعر بالاستنارة وانه غير متحيز . ومع ذلك ، فانه ما يزال يحمل عبء تاريخ طبقة متوسطة ، وآثاراً مترسبة للآراء النمطية المتجمدة الدارجة حتى بضع سنوات مضت فقط . يضاف الى ذلك ، واذا حاول معاملة الطلاب السود بالطريقة ذاتها التي يعامل بها الطلاب البيض فسوف يجد أن الطلاب السود سوف لا يعاملون كما لو أن الاستاذ مصاب بعمى الألوان فالطالب الاسود يريد أن يعترف بسواد بشرته واحترامها . وعلى ذلك فاذا استاذ الكلية مثله مثل معلم مدرسة الحي المغلق غالباً ما يشعر بالحيرة ازاء ما ينبغي اتخاذه من موقف تجاه الطلاب السود .

والاستمرار الثاني الذي يعانيه الطلاب السود عندما يدخلون الى كليات أكثريتها من البيض ، هو الغموض المستمر بين الأهداف التربوية والأهداف الاجتماعية . وهذا الغموض شائع بين اساتذة الجامعة كما هو بين معلمي مدارس الحي المغلق . في الواقع ، انه غموض يرشح منه تفكير مجتمع البيض بوجه عام . وما يواجهه الطالب الأسود في المدرسة كما في الجامعة هو الاعتقاد من جانب البيض أن تقديم تربية جيدة للسود سوف يحل مسألة التحيز العرقي في امريكا . وواقع وجود العديد من السود ذوي التعليم الجيد الذين ما يزالون خاضعين لاسكان مقيد ، وتمييز في الوظائف (بالرغم من أنها أقل اليوم مما كانت عليه قبلا) لم تخدم في خنق فكرة انه لو زود السود بتربية جيدة فان مشكلاتنا العرقية سوف تحل .

والاتصال الأخير بين مدرسة الحي المغلق وجامعة البيض هو الغياب النسبي للاساتذة السود الذكور في جميع مستويات التعليم المدرسي . صحيح أن اعداداً متزايدة من المعلمين السود يعملون في مدارس الحي المغلق ، ولكنهم جميعاً تقريبا من الاناث .

وفي مستوى الجامعة فان ندرة الاساتذة السود ، والطلب الجديد عليهم قد جعل 'ساتذة الجامعة من السود الأكثر طلباً بعد الجامعة في جامعة السود . وبالرغم من ان هذا التعجل لاستخدام الاساتذة السود فان عددهم في جامعات البيض صغير بشكل مزر ولفقدان الاساتذة السود من الذكور نتائج خاصة بالنسبة للطلاب الذكور من السود فالذكور البيض الذين يُعلّمون من قبل الاناث في المدارس لهم آباء يقدمون نموذج دور الذكور في البيت ، انه شخص ملموس يستطيعون نمذجة سلوكهم على شاكلته . وهذا اقل صدقاً في اسرة الحي المغلق . ولمواصلة التضاد فان الذكر الابيض عندما يدخل الى الجامعة يجد كثيراً جداً من الاساتذة البيض يستطيع التماهي معهم لكي يقيم هويته المهنية . اما بالنسبة للطالب الاسود ، فان اقامة الهوية المهنية تعني جزئياً أن عليه التماهي مع راشد ذكر أبيض ، ونمذجة نفسه على مثاله وهو ذكر لديه ضروب من النفور القوي ازاءه . ان الذكر الاسود في الجامعة ذات الغالبية من البيض تبني فيه مقاومات ضد اكتساب هوية مهنية لا علاقة لها بذكائه او موهبته على الاطلاق .

وكثير من الكليات والجامعات في البلاد تحاول بشكل متكرر تقديم فنون متحررة ، وتدريب مهني للطلاب السود المحرومين ولكن مثل هذه البرامج تواجه الطالب والجامعة بمشكلات اجتماعية نفسية من مثل ما وصف أعلاه . وان الطلاب والمدارس كليهما يخدمان خاصة افضل لو عولجت هذه المشكلات بصراحة وصدق .

الخلاصة

تصبح الفروق الفردية اكثر وضوحاً خلال المراهقة . فالشباب يصلون الى مرحلة البلوغ في أعمار مختلفة ، ويعتقد أن لدى الفتيان مبكري النضج والفتيات متأخرات النضج مشكلات تكيف أقل من الفتيان متأخري النضج والفتيات مبكرات النضج . ففي المراهقة ، تصبح النماذج الجسمية واضحة ، ومختلف النماذج الجسمية مرتبطة

بسمات طباعية خاصة . فبالرغم من ان الناس من النموذج المخي ليسوا منطوين ولا الناس من النموذج الحشوي انبساطيون ومرحون . فقد يحدث في الأغلب أكثر مما يتوقع عن طريق الصدفة ، والجاذبية الجسدية ترتبط بالشعبية وكذلك تتشابه المواقف وبخاصة بين المراهقين الاكبر سناً .

وفي المنهاج القدم ، وفي استخدام الاموال والتسهيلات بالنسبة للرياضيين وفي مضمون الكتب المدرسية . والمراهقون المبدعون نمطبون متجمدون . وبالرغم من أنهم سعداء يرون انفسهم مندمجين في المدرسة ايضاً فانهم غير محبوبين بما يناسب ذكاءهم فيما عدا الشباب غير المبدعين - علي الاقل من قبل اساتذتهم . وفي الطرف الآخر يوجد المتسربون من المدارس الثانوية . فبالرغم من أن عددهم في تناقص فان عشرون بالمائة من الشباب جميعا لم ينهوا المدرسة الثانوية ، وهناك اسباب عديدة عادة ، بما في ذلك تاريخ عمل مدرسي ضعيف ، وصراعات ومشكلات ضمن الاسرة وصعوبة في التعامل مع الأتراب .

وتنعكس الفروق الجنسية في المراهقة في نتائج بحوث من مثل تفوق الفتيات في القدرة اللغوية ، وتفوق الفتيان في المهمات المكانية . وبالرغم من ان الفتيات بارعات مثل الفتيان أو أبرع منهم ، ولا يختلفن عنهم في القابليات المهنية ، فان الفتيات يدخلن مدى أكثر تحديداً من الفتيان . والفروق الجنسية تظهر ايضاً في واقع ان الفتيات أكثر وعياً للذات ، ولديهن تقدير ذاتي أقل مما يفعل الفتيان . وهذا يعزى دون شك الى المواقف الثقافية إزاء النساء .

وتؤثر حياة الأسرة في النماذج الاصلية لنمو المراهق . فبعض المراهقين ينضجون بشكل متواصل ، وبعضهم ينضج في هبات او دفعات وما يزال لدى آخرين خبرة عاصفة . والأثر الآخر للاسرة على المراهقين هو ما اذا كان الاب غائباً أم لا . ففي العادة ، لا يؤثر غياب الأب بوضوح في الفتيات حتى سن المراهقة . فهؤلاء الفتيات اللواتي ليس لهن أب

يعشن في البيت بسبب الطلاق وينزعن الى الانجذاب الى الذكور ، في حين ان اولئك الفتيات اللواتي فقدن آباءهن بسبب الوفاة ينزعن الى الابتعاد من الذكور .

واخيراً يوحي البحث الحديث بوجود تزايد في تقدير الذات لدى المراهقين السود ، وبخاصة في القرينة الاجتماعية حيث يكون السود بارزين كنماذج دور ناجح ، ويبدو من ناحية المقارنة الحضارية ان المراهقين الامريكيين والاوربيين الغربيين يختلفون في نظرتهم لانفسهم ولآبائهم ولذاتهم المثالية .

مراجع الفصل السابع عشر:

References

1. Tanner, J. M. Sequence, tempo and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus*, 1971, 907–930.
2. Dwyer, J., & Mayer, J. Psychological effects of variations in physical appearance during adolescence. *Adolescence*, 1968–1969, 353–368.
3. Jones, M. C. The later careers of boys who were early- or late-maturing. *Child Development*, 1957, **28**, 113–128.
4. Latham, A. J. The relationship between pubertal status and leadership in junior high school boys. *Journal of Genetic Psychology*, 1951, **78**, 185–194.
5. More, D. M. Developmental concordance and discordance during puberty and early adolescence, *Child Development Monographs*, 1953, **18** (56).
6. Mussen, P. H., & Jones M. C. Self conceptions, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys. *Child Development*, 1957, **28**, 243–256.
7. Mussen, P. H., & Jones, M. C. The behavior-inferred motivations of late- and early-maturing boys. *Child Development*, 1958, **29**, 61–67.

8. Mussen, P H., & Boutourline-Young, H. Relationships between rate of physical maturing and personality among boys of Italian descent. *Vita Humana,* 1964, **7,** 186–200.
9. Jones, M. C., & Bayley, N. Physical maturing among boys as related to behavior. *Journal of Educational Psychology,* 1950, **51,** 129–148.
10. Weatherly, D. Self perceived rate of physical maturation and personality in late adolescence. *Child Development,* 1964, **35,** 1197–1210.
11. Stolz, H. R., & Stolz, L. M. Adolescent problems related to somatic variations. In N. B. Henry (Ed.), *Adolescence: 43rd Yearbook of the National Committee for the Study of Education.* Chicago: University of Chicago Press, 1944.
12. Stone, S. P., & Barber, R. Attitudes and interests of pre- and post-menstrual females of the same chronological age. *Journal of Comparative and Physiological Psychology,* 1937, **23,** 439–455.
13. Stone, S. P., & Barber, R. Attitudes and interests of pre and post menstrual females. *Journal of Genetic Psychology,* 1939, **54,** 27–71.
14. Sheldon, W. *The varieties of temperament.* New York: Harper, 1942.
15. Parnell, R. W. *Behavior and physique: An introduction to practical and applied sociometry.* London. Edward Arnold, 1958.
16. Cortés, J. B., & Gatti, F. M. Physique and self description of temperament. *Journal of Consulting Psychology,* 1965, **29,** 432–439.
17. Davidson, M., McInnes, R., & Parnell, R. The distribution of personality traits in seven year old children: A combined psychological, psychiatric and somatotype study. *British Journal of Educational Psychology,* 1957, **27,** 48–61.
18. Roff, M., & Brody, D. S. Appearance and choice status during adolescence. *Journal of Psychology,* 1953, **36,** 347–356.
19. Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D., & Layton, B. D. Effects of physical attractiveness, attitude similarity and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1971, **1,** 79–91.
20. Walster, E., Arônson, E., Abrahams, D., & Rottman, L. Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1966, **4,** 508–516.
21. Byrne, D., London, O., & Reeves, K. The effects of physical attractiveness, sex, and attitude similarity on interpersonal attraction. *Journal of Personality,* 1968, **36,** 259–271.
22. Cavior, N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology,* 1973, **9,** 44–54.
23. Trecker, J. L. Sex stereotyping in the secondary school curriculum. *Phi Delta Kappan,* 1973, **55,** 110–112.
24. Saario, T. N., Jacklin, C. N., & Tittle, C. K. Sex role stereotyping in the public schools. *Harvard Educational Review,* 1973, **43,** 386–314.
25. U.S. Department of H.E.W., Office of Education, Bureau of Adult, Vocational and Technical Information. *Trends in Vocational Education.* Washington, D.C.: General Services Administration, 1972.
26. Leviten, T. E., Quinn, R. P., & Staines, G. L. A woman is fifty eight per cent of a man *Psychology Today,* 1973, **6,** 89–101.
27. Shafer, S. M. Adolescent girls and future career mobility. In R. E. Grinder (Ed.) *Studies in adolescence,* New York: Macmillan, 1975.
28. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. The meaning of "giftedness": An examination of an expanding concept. *Phi Delta Kappan,* 1958, **40,** 75–77.
29. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. The highly intelligent and highly creative adolescent: A summary of some research findings. In C. W. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development.* New York: Wiley, 1963.
30. Walberg, H. J. Varieties of adolescent creativity and the high school environment. *Exceptional Children,* 1971, **38,** 111–116.
31. Walberg, H. J. A portrait of the artist and scientist as young men. *Exceptional Children,* 1969, **36,** 5–12.
32. Havighurst, R. J., Graham, R. A., & Eberly, D. American youth in the mid-seventies. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals,* 1972, **56,** 1–13.
33. Young, A. M. The high school class of 1972: More at work, fewer in college. *Monthly Labor Review,* 1973, **96,** 26–32.
34. Fitzsimmons, S. J., Cheever, J., Leonard, E., & Macunovica, D. School failures: Now and tomorrow. *Developmental Psychology,* 1969, **1,** 134–146.

35. Cervantes, L. F. *The dropout: Causes and cures*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1965.
36. Cervantes, L. F. Family background, primary relationships and the high school dropout. *Journal of Marriage and the Family*, 1965, **27**, 218–223.
37. Cervantes, L. F. The isolated nuclear family and the dropout. *The Sociological Quarterly*, 1965, **6**, 103–118.
38. Tuel, J. K. Dropout dynamics. *California Journal of Educational Research*, 1966, **17**, 5–11.
39. Andure, C. E. Identifying potential dropouts. *California Education*, 1965, **3**, 31.
40. Campbell, G. V. A review of the dropout problem. *Peabody Journal of Education*, 1966, **44**, 102–109.
41. Williams, R. L., & Pickens, J. W. Contributing factors to school departures in Georgia. *Psychological Reports*, 1967, **20**, 693–694.
42. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1974.
43. Walberg, H. J. Physics, femininity and creativity. *Developmental Psychology*, 1969, **1**, 47–54.
44. Harmon, L. W. The childhood and adolescent career plans of college women. *Journal of Verbal Behavior*, 1971, **1**, 45–56.
45. Flanagan, J. C., & Jung, S. M. *Progress in education: A sample survey (1960–1970)*. Palo Alto, Calif.: American Institutes for Research, 1971.
46. Flanagan, J. C. Changes in school levels of achievement: Project TALENT ten and fifteen year retests. *Educational Researcher*, 1976, **5**, 6–8.
47. Hathaway, S. R., & Monachesi, E. D. *Adolescent personality and behavior, MMPI patterns of normal, delinquent, dropout, and other outcomes*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
48. McKee, J. P., & Seriffs, A. C. The differential evaluation of males and females. *Journal of Personality*, 1957, **25**, 356–371.
49. McKee, J. P., & Sheriffs, A. C. Men's and women's beliefs, ideals and self concepts. *American Journal of Sociology*, 1959, **64**, 356–363.
50. Kohlberg, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
51. Offer, D., & Howard, K. I. An empirical analysis of the Offer self-image questionnaire for adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 1972, **27**, 529–533.
52. Watson, G., & Johnson, D. *Social psychology: Issues and insights*. Lincoln; University of Nebraska Press, 1972.
53. Bem, S. L., & Bem, D. J. Training the woman to know her place: The power of a nonconscious ideology. In D. W. Johnson (Ed.), *Contemporary social psychology*. Philadelphia: Lippincott, 1973.
54. Bohan, J. S. Age and sex differences in self concept. *Adolescence*, 1973, **31**, 379–384.
55. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.
56. Piers, E. V., & Harris, D. B. Age and other correlates of self concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 1964, **55**, 91–95.
57. Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. Sex differences in the self concept at adolescence. *Sex Roles*, 1975, **1**, 147–159.
58. Rosenberg, M. Psychological selectivity in self esteem formation. In Sherif, C. W., & Sherif, M. (Eds.), *Attitude, ego involvement and change*. New York: Wiley, 1967.
59. Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. Disturbance in self image at adolescence. *American Sociological Review*, 1973, **38**, 553–568.
60. Simmons, R. G., & Rosenberg, F. Sex, sex roles and self image. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, **4**, 229–258.
61. Musa, K. E., & Roach, M. E. Adolescent appearance and self concept. *Adolescence*, 1973, **8**, 385–393.
62. Baittle, B., & Offer, D. On the nature of male adolescent rebellion. In S. C. Feinstein, P. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Annals of Adolescent Psychiatry*. New York: Basic Books, 1971.
63. Offer, D. *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, 1969.
64. Offer, D., & Sabshin, M. The psychiatrist and the normal adolescent. *American Medical Association Archives of General Psychiatry 9*, 1963, 427–432.

65. Offer, D., & Offer, J. B. *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books, 1975.
66. Biller, H. B., & Balnom, R. M. Father absence, perceived maternal behavior and masculinity of self concept among junior high school boys. *Developmental Psychology*, 1971, **4**, 178–181.
67. Hetherington, E. M. Effects of paternal absence on sex-typed behaviors of Negro and White pre-adolescent males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, **4**, 87–91.
68. Lynn, D. B. *The father: His role in child development*. Monterey, Calif.: Brooks, Cole, 1974.
69. Mussen, P., & Rutherford, E. Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex role preference. *Child Development*, 1963, **34**, 489–607.
70. Biller, H. B., & Weiss, S. D. The father-daughter relationship and the personality development of the female. *Journal of Genetic Psychology*, 1970, **116**, 79–93.
71. Santrock, J. W. Paternal absence, sex typing and identification. *Developmental Psychology*, 1970, **2**, 264–272.
72. Hetherington, E. M. Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology*, 1972, **7**, 313–323.
73. Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. Beyond father absence: Conceptualization of effects of divorce. *Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development*, Denver, April 1975.
74. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1965.
75. Sherwood, J. J. Self identity and referent others. *Sociometry*, 1965, **27**, 66–81.
76. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. Black and white self esteem: the urban school child. *Rose Monograph Series, American Sociological Association*, 1972.
77. Powell, G. J. Self concept in black and white children. In S. J. Powell (Ed.), *Racism and mental health*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
78. Reese, C. Black self-concept, *Children Today*, March–April 1974, 24–26.
79. Tome, H. R. *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris: Delachaux et Niestle, 1972.
80. Lutte, G. *Le moi ideal de l'adolescent*. Brussels: Dessart, 1971.
81. Kuvlesky, W. P., & Upham, W. K. Social ambitions of teen-age boys living in an economically depressed area of the south: a racial comparison. Paper read at the annual meeting of the Southern Sociological Society, Atlanta, 1967.
82. Kuvlesky, W. P., & Thomas, K. A. Social ambitions of Negro boys and girls from a metropolitan ghetto. *Journal of Vocational Behavior*, 1971, **1**, 177–187.
83. Elkind, D. Humanizing the curriculum. *Childhood Education*, 1977, **53**, 179–182.
84. Santrock, J. W. Effects of father absence on sex-typed behaviors in male children: Reason for the absence and age of onset of the absence. *The Journal of Genetic Psychology*, 1977, **130**, 3–10.



الفصل الثامن عشر

النمو الشاذ في المراهقة

- الفصام .
  - الدلائل على فصام المراهقة .
  - نتائج فصام المراهقة .
- الاكتئاب والسلوك الانتحاري .
  - الوقائع الاساسية حول السلوك الانتحاري لدى المراهق .
  - اصول السلوك الانتحاري المراهق .
- تخلف التحصيل الدراسي .
  - الأسباب الاجتماعية الثقافية لتخلف التحصيل الدراسي .
  - الأسباب السيكولوجية لتخلف التحصيل الدراسي .
- السلوك الجانح .
  - حدوث الجنوح .
  - اسباب الجنوح .
  - التدخل .
- مقال :

في الاتصال بين السلوك السوي والسلوك الشاذ .

- الخلاصة .
- المراجع .

الفصل الثامن عشر

النمو الشاذ في المراهقة

إن بحران المراهقة الذي ناقشناه في الفصول السابقة له ثلاثة مشتقات مصدقة على نطاق واسع فيما يتعلق بالنمو الشاذ وهي :

١ ـ لدى جميع المراهقين مس خفيف او هم « عصابيون » على الاقل . إن احدى الصفات المميزة للمراهقة هي انها تناوب متكرر لفصول حياة ذات سلوك مضطرب مع فترات من الهدوء

٢ ـ من الصعب إن لم يكن من المستحيل تمييز النمو السوي من النمو الشاذ خلال هذه السنوات « إذ ان التغيرات البالغة الأهمية البيولوجية والسيكولوجية كبيرة الى درجة انه في هذا الانتقال من الطفولة الى الشباب الراشد تكون الحدود بين السوي والمرضي غامضة او غير متميزة اكثر من اي مرحلة اخرى . » [2, P. 693] .

٣ ـ إن معظم حالات السلوك المنحرف في الظاهر لدى المراهقين انما تكون اضطرابات قصيرة الأمد سوف تختفي من نفسها « إن الشفاء من المراهقة يعود الى مرور الزمن والى عمليات النضج التدريجي » .

وخلافا لهذه المعتقدات ، فان مكتشفات البحث تظهر أن (٢٠٪) من المراهقين لديهم مشكلات نفسية تمنعهم من القيام بوظائفهم جيدا في المدرسة او في المواقف الاجتماعية : وإن الـ (٦٠٪) الآخرين يشعرون بقلق معتدل او باكتئاب احيانا دون تعطل في حياتهم اليومية . وان الـ (٢٠٪) الباقين لا يبدون علائم على اية اضطراب نفسي(٤) . وهذه هي النسب المئوية ذاتها التي وجدت بين الراشدين فـ (٢٠٪) تقريبا

يعانون من مشكلات معتدلة أو عابرة و (٢٠٪) لديهم مشكلات قليلة أو دون مشكلات(٣) . وأكثر من ذلك ، فان علماء النفس الاكلينيكي العارفون بنمو المراهق قادرون عادة على التمييز بين الفتيان الأسوياء والمضطربين . وبالرغم من أن قابلية التغير العادي لدى المراهقين تجعل من الصعب احيانا تحديد أي نوع من المرض النفسي يمكن أن يكون لديهم فمن النادر أن يصعب على الطبيب النفسي الخبير ان يميز السلوك السوي من الشاذ(٤ـ٦ـ٨) .

يضاف الى ذلك ، ان المعطيات التي قدمها (واينر Weiner و دل غوديو Del Gaudio) تدل على أن اضطرابات فادحة بين المراهقين تبقى وتستقر كالاضطرابات التي يصاب بها الراشدون(٩) . وباستخدام سجل حالات الريف في روشستر ، ونيويورك ، جمعت معلومات عن جميع المراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين (١٢ ــ ١٨) سنة الذين زاروا عيادة نفسية ، مستشفى أو طبيب ممارس خلال فترة سنتين . ثم تابعا في كل مرة عاد أي من (١٣٣٤) من المفحوصين يطلب مساعدة طبية نفسية في السنوات العشر التالية .

والجدول رقم (١/١٨) يبين النسب المئوية من المرضى في اربعة طوائف تشخيصية الذين اظهروا استقرارا تشخيصيا أي يبقى تشخيصهم على حاله تقريبا حيثما عادوا لطلب مساعدة أكثر .والمعلومات المستقاة من دراسة مماثلة مع مرضى راشدين قد ادخلوا من اجل الموازنة(١٠) . ويمكن أن نرى أن المراهقين يبدون استقرارا تشخيصيا كليا اقل مما يفعل الراشدون (٦٠٪) مقابل (٧٥ر٨٪) . ولكن بالنسبة لظروف أكثر خطورة كالفصام فان درجة الراشد من الاستقرار قد تقررت في المراهقة و (٧٢ر٢٪ مقابل ٨٢ر١٪). وتؤكد دراسات متابعة أخرى للمراهقين من المرضى أنه بالرغم من فكرة « الاضطراب الحضاري » فان النماذج الأصلية للاضطرابات مستقرة استقرارا كافيا يميزها بوضوح عن السلوك السوي(١١، ١٥) .

وهناك ادلة كبيرة تبين أن المراهقين الذين يبدون أعراضا واضحة لاضطراب السلوك نادرا ما تتجاوز أعمارهم . فالذين يبدون مضطربين يرجح أن يكونوا مضطربين وأن يبقوا كذلك ما لم يتلقوا علاجا مناسبا(١٦،١٧) . وفي دراسة (واينر و دل غوديو) على سبيل المثال عاد (٥٤،٢٪) من المراهقين للحصول على رعاية نفسية طبية أطول بعد دورة المعالجة الأولى التي أنهوها ، وهو ما يتجاوز ما كان يتوقع منهم لو أن اضطراباتهم كانت ناجمة عن ظواهر النضج التي ينبغي أن تنقضي مع الزمن .

الجدول رقم (١/١٨) ـ الانماط الطبية النفسية للمرضى الراشدين الذين اظهروا استقرارا تشخيصيا مدة من الزمن

الطائفة التشخيصية	المراهقون		الراشدون	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الفصام	٩٠	٧٢،٢٪	١٧٩	٨٢،١٪
حالات أخرى	٤٩٥*	٥٢،٧٪	٢٥٤**	٧١،٣٪
المجموع	٥٨٥	٦٠٪	٤٣٣	٧٥،٨٪

* وتضم العصابيين ، واصحاب الاضطرابات الشخصية ، والاضطرابات الوضعية .
** وتضم العصابيين ، واصحاب الاضطرابات الشخصية ، والاضطرابات الوضعية ، والتناذرات الدماغية العادة ، وردود الفعل النفسية الفيزيولوجية .

يعتمد المصدر على معطيات أوردها

Babigian, H., et al Diagnostic consistency and change in a follow-up study of 1215 patients. American Journal of Psychiatry, 1965. 121,895-901, Weiner I.B., & Del Gaudio, A. C. Psychopathology in adolescence. An epidemological study. Archives of General Psychiatry, 1976, 33,187-193

والدراسات على طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات نفسية خطيرة الى حد يتطلب معها تقديم مساعدة طبية تقود الى النتيجة ذاتها. فمعظم أولئك الطلاب قد وجدوا وقد عانوا من مشكلات دراسية او اجتماعية في سن أبكر من حياتهم حيث لم يعالجوا علاجا مناسبا وصارت حالتهم أسوأ . كذلك فان أقلية من المستجدين من طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات سلوكية يمرون « بردود فعل تلاؤمية » مؤقتة وبدون معالجة مناسبة فان هؤلاء الشباب يستمرون في معاناة مشكلات تلاؤمية لمدة (٤ أو ٥ سنوات لاحقة)(١٨، ٢٠) .

وتبدأ الاضطرابات النفسية في المراهقة التي تفسر على نطاق واسع عن طريق خمسة شروط قد مسسنا كل واحد منها في الفصول السابقة وهي : الفصام ، والاكتئاب ، والسلوك الانتحاري ، والمخاوف المدرسية المرضية ، والتخلف التحصيلي ، والسلوك الجانح ، والخوف المدرسي المرضي كما يبدو في المراهقة قد نوقش في الفصل الخامس عشر أما الاصابات الأربع الأخرى فسوف تدرس هنا .

الفصـــام

إن ٢٥٪ — ٣٠٪ من المراهقين يقبلون في عيادات الطب النفسي ، والعيادات الخاصة على انهم فصاميون(٨ — ٩) . ولأن الأطباء يترددون في ربط اضطراب حاد بالشباب ما لم تكن الأعراض واضحة ظاهرة للعيان فإن هذين الرقمين تقدير أدنى لتكرار الاصابة بالفصام بين المراهقين الذين يأتون لطلب المساعدة الطبية النفسية . ومهما كان مدى حدوث الفصام لدى الشباب ، فإن من المتفق عليه بوجه عام أن معظم اشكال الاضطراب الفصامي يبدأ خلال المراهقة ، وفي سنوات الرشد الباكرة .

فاستناداً الى هذا الواقع ونظراً للشدة الممكنة للاضطراب الفصامي ونتائجه الخطيرة فإن إمكان الاصابة بالفصام يدرس عادة عندما

يبدأ المراهق بالتصرف بطريقة غريبة أو غير مألوفة (لا نمطية) . وقد ناقشنا في الفصل العاشر حدوث الفصام وأعراضه وأصوله ، وسوف نركز البحث هنا على بعض الدلائل وعلى نتائج الفصام الذي يبدأ في المراهقة .

الدلائل على الفصام في المراهقة :

من الصعب عادة التعرف على الفصام وتشخيصه عندما يبدأ في مرحلة المراهقة إذ أن ٣٠ – ٤٠٪ من الفصاميين الشباب يبدون تفكيراً مضطرباً في البداية ، واتصالاً فقيراً بالواقع ، واستجابات انفعالية غير مناسبة وهي التي تميز هذا الاضطراب . ويظهر الباقي في صورة غامضة تكون فيها مظاهر الفصام هذه ملحقة أو مغشاة بأنواع أخرى من الأعراض . مثال ذلك كثير من الشباب في المراحل الأولى للانهيار النفسي الفصامي يعانون من شكل من أعراض الاكتئاب بما في ذلك مشاعر اليأس ، وفقدان الاهتمام بالناس أو الأنشطة ، وتنتابهم أفكار حول الانتحار . ويبدو الآخرون مصابين باضطراب السلوك مع شكاوى من عدم الراحة ، وصعوبة التركيز وسيرة صراعات أسرية ، السرقة ، والقتال ، والهرب ، والتغيب عن المدرسة دون مبرر . والفشل الدراسي (٤ – ٢٢ – ٢٤) .

ويوحي الدليل من دراسات (وات Watt) وآخرين أن الفتيان والفتيات الذين يصابون بالفصام يتغيرون من وجوه مختلفة خلال سنوات دراستهم الثانوية . فهم كأطفال ، يميل الصبيان الفصاميون الى أن يكونوا أقل سعادة ، وبشراسة من الأولاد الآخرين . ويميلون كمراهقين لأن يصبحوا أكثر استفزازاً ، وعدوانية ، وسلبية ، وتحدياً للسلطة . أما البنات كطفلات ما قبل الفصاميات فيملن الى عدم النضج الانفعالي ، ويصبحن خجولات بشكل متزايد باضطراد ومكفوفات الفاعلية ، وينسحبن من مناشط زمر أترابهن(٢٥ – ٢٨) . وهذه الصفات المميزة وغيرها التي تميز المراهقين ما قبل الفصاميين عن أترابهم كما يصفهم أساتذتهم مبينة في الجدول رقم (٢/١٨) .

الجدول رقم (٢/١٨) ـ الفروق ذات الدلالة بين طلاب المدارس الثانوية في مرحلة ما قبل الفصام وزمرة الضبط كما وصفهم اساتذتهم

الفتيـــان		الفتيـــات	
زمرة الضبط	زمـــرة مـــا قبـــل الفصـــاميين	زمرة الضبط	زمـــرة مـــا قبـــل الفصاميـــات
التحصيل الناجح	ضعف التحصيل	مطمئنة	غير مطمئنة
يعتمد عليه	لا يعتمد عليه	ناضجـــة	غير ناضجة
يضبط ذاته	انفعالي	متلائمـــة	سيئة التلاؤم
مستبشر	مكتئب	اجتماعيـــة	غير اجتماعية
متلائم	غير متلائم	تتحدث مع الآخرين	صامتة هادئة
حسن المعشر	سيء المعشر	تراعي شعور الآخرين	متمركزة حول نفسـها
متعـــاون	سلبي النزعة		
يراعي شؤون الآخرين	متمركز على ذاته		
مؤدب	معاد للمجتمع		

المصدر : يعتمد على معطيات اوردها :

Watt, N. F. & Lubensky, A. W. Childhood roots of Schizophrenia, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1976, 44, 363-375.

وفي دراسة هامة اخرى راجع (بارثل Barthell وهولمز Holmes) عـــدداً من صور الراشدين الذين يصبحـــون فصاميين والتي تضمها بطاقاتهم المدرسية السنوية في المدرسة الكاثوليكية(٢٩) فكانت صـــور هؤلاء الشباب ما قبل الفصاميين اقـــل بشكل ذي دلالة إذا ما قورنوا بزمرة زملائهم في الصف ويمكن ان تتخذ دليلاً على فقدان مشاركتهم في

انشطة زمرة اترابهم (على الاقل في المدرسة) قبل ان يصبحوا مضطربين بشكل ظاهر . ويمكن القول ، بوجه عام ، أن الشباب الذين يصبحون فصاميين في الطفولة او مباشرة بعدهـا يميلون الى ان يمـروا بطفولة لا ينجحون فيها بتكوين أصدقاء ، فهم إما أن يبقوا منفردين مع انفسهم، او يتجنبون الأطفال الآخرين ، أو يصلحون لأن يكونوا مستغلين لأترابهم او مطية لهم أكثر من ان يكونوا شركاء في صداقة حقيقية تبادلية(٣٠ـ٣١). ومن يدفع بقوة ليواجه مطالب المراهقة ما بين الشخصية يجعل المراهقين في مرحلة ما قبل الفصام ، إمـا أن يصبحوا اكثر انسحاباً واكتئاباً ، وإما أن يصبحوا معادين للمجتمع وجانحين . وبعد ذلك ، ما ان يصبح اضطرابهم مستحكماً فإن هؤلاء الشباب يبداون باظهار ضروب من فساد التفكير ، واختبار الواقع ، والتكامل الانفعالي .

نتائج فصام المراهقة :

يشفى الثلث تقريباً من بين الراشدين الذين يدخلون الى المستشفى لأول مرة بسبب الانهيار الفصامي ، ويتحسن ثلثهم الآخر تحسناً كافياً بحيث يمكن خروجهم من المستشفى ولكنهم يعانون احياناً من نوبات بحيث يتطلب الأمـر إعادتهم الى المستشفى . ويفشل ثلثهم الباقي في التحسن ويبقى في المستشفى بشكل دائم . والطرائق الحديثة في علاج الفصام يبدو انها تزيد نوعاً ما النسبة المئوية للمرضى الذين يدخلون الى المستشفى ، ويستطيعون العودة الى بيوتهم . ومع ذلك ، فإن هذا المعدل المتزايد من الذين يخرجون من المستشفى قد ترافق مع زيادة في معـدل الذين يعودون الى المستشفى ثانيـة . إن (١٥ ــ ٤٠٪) من الراشدين الفصاميين يعيشون في المجتمع وهم قادرون علـى تحقيق ما يعتبره معظم الناس مستوى متوسطاً من التكيف(٣٢) .

ويشابه سير فصام المراهقة شبهاً كبيراً هذا النموذج الأصلي لفصام الكبار ، بالرغم من ان اولئك الذين يصابون بالفصام قبل سن الثلاثين لهم آمال اقل من اولئك الذين يصابون به بعد ذلك(٣٣) . والمعطيات التي

جمعت من خمس دراسات متابعة ، والتي اجريت في ازمنة مختلفة في اجزاء مختلفة من العالم تدل على أن (٢٣٪) من المراهقين الذين ادخلوا الى المستشفى بسبب الفصام يشفون ، و (٢٥٪) يتحسنون ولكنهم يعانون من اعراض او نوبات تتخلف لديهم و (٥٢٪) الباقون لا يتحسنون ويتطلبون رعاية داخلية مستمرة(٢٤ ـ ٢٨) . ومن المؤسف انه لا توجد معلومات عن هذا النموذج من المراهقين الفصاميين الذين لا يتطلبون البقاء في المستشفى . ومن الممكن أن يكون لهؤلاء الشباب حظ افضل في التحسن او الشفاء من اولئك الذين يدخلون الى المستشفى .

والى جانب ذلك ، تؤثر في نتيجة حدة الفصام ستة عوامل في المراهقة . وعلى العموم ، فللشباب حظ أوفى في التحسن المبكر أو الشفاء التام إذا :(آ) ظهر الفصام لديهم أولاً وهم أكبر سناً . (ب) إذا كان تكيفهم المدرسي والاجتماعي كافياً . (حـ) إذا بدأ الاضطراب فجأة . (د) إذا استجابوا بسرعة الى العلاج الأولي . (هـ) إذا كانت أسرتهم قادرة على قبول اضطرابهم . (و) وإذا كان علاجهم المستقبلي ، ومدرستهم وعملهم وترتيبات عيشهم يمكن تخطيطها بشكل مناسب(٢٨،٣٩،٤٢) .

إن علاج المراهقين الفصاميين يتركز حول مساعدتهم على انماء روابط مجدية مع الواقع ومع الناس الآخرين ، او اعادة إقامتها وتستخدم أنواعاً كثيرة من العلاج النفسي لتحقيق هذه الغايات بما في ذلك المعالجة الفردية ، والمعالجة مع الجماعات والأسر . والعقاقير المضادة للذهان يمكن ادخالها في برنامج المعالجة لخفض الأعراض المعطلة بوجه خاص ، وتيسر تقدم العلاج النفسي . وبالنسبة لأولئك الذين يتطلبون العناية الداخلية فإن برنامج محيطي غالبا ما يساعد حيث تنظم فيه سلاسل من الفعاليات تضم العمل ، والراحة ، وإقامة العلاقات الاجتماعية بين المرضى ، وتدمج كأجزاء عادية من خطة العلاج(٤٣ـ٤٥) .

الاكتئاب والسلوك الانتحاري :

والاضطرابات الاكتئابية لدى المراهقين كما هو عند الأطفال الأصغر سناً لا تشخص في غالب الأحيان ، بالرغم من أن الاكتئاب شائع كثيراً في هذا العمر . إن بين (٣٥ ــ ٤٠٪) من طلاب المدار س الاعدادية والثانوية ، وطلاب الجامعات يذكرون أنهم قد انتابتهم مشاعر الأسى ، وعدم الجدوى ، والتشاؤم بشأن المستقبل بالرغم من أن مدى عملهم المدرسي وانشطتهم الاجتماعية يضعف ضعفاً جوهرياً(٤ ، ٤٤ ، ٤٦) . وبين المراهقين الذين شوهدوا في عيادات الطب النفسي والمستشفيات ، فإن اقل من ١٠٪ يشخصون بانهم مكتئبون في البداية . إن ٤٪ ممن تتراوح اعمارهم بين (١٠ ــ ١٤) سنة و (٧٪) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ ــ ١٧) سنة ، و (١١٪) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٨ــ١٩) سنة . ومع ذلك ، فإن نصف الشباب يظهرون على الأرجح مثل هذه الأعــراض الاكتئابية ، كالكآبة ، والتهوين من قيمــة الذات ، ونوبات البكاء ، وافكار الانتحار ومحاولاته(٤٨) .

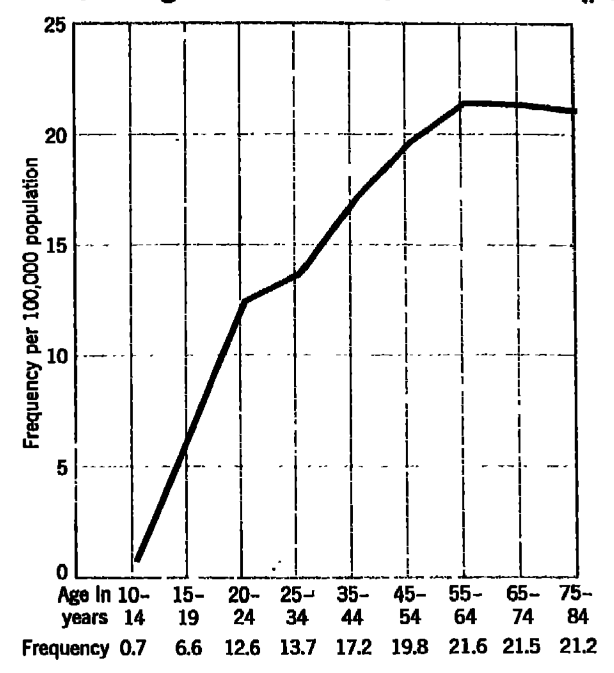
والاكتئاب من بين الاضطرابات العقلية كلها هو الذي يطرح أكبر خطر للانتحار(٤٩ــ٥٠) . وكما لاحظ (سيلفرمان Silverman) الانتحار هو الموت في المرض الاكتئابي (51,P. 157) . وهكذا فإن مشاعر الاكتئاب هامة في دراسة الطب النفسي للمراهق بسبب تكرارها ، وبسبب علاقتها بالسلوك الانتحاري .

الوقائع الأساسية حول السلوك الانتحاري للمراهق :

الانتحار الحقيقي نادراً ما يحصل بين الأطفال والمراهقين . ففي عام ١٩٧١ كانت نسبة الشباب الذين هم تحت سن العشرين اقل من ٦٪ من المنتحرين الذين بلغ عددهم (٢٤٠٩٢) فتى في الولايات المتحــدة الأمريكية ، و ٩٠٪ من حالات الانتحار الشبابية كانت بين (١٥ ــ ١٩) سنة(٥٢) . وهكذا فان معدل الانتحار يتزايد بشدة منذ المراهقة المبكرة الى المراهقة المتاخرة من (٧ر٠) في كل (١٠٠) الف فتى سنهم يتراوح بين

(١٠ ـ ١٤) سنة الى (٦ر٦) في كل (١٠٠) الف بين (١٥ ـ ١٩) سنة من العمر . اما بين الراشدين فان معدل المنتحرين يصعد بثبات من (٧ر١٣) في كل (١٠٠) الف بين عمري (٢٥ ـ ٣٤) سنة الى (٦ر٢١) في كل (١٠٠ الف) بين عمري (٥٥ ـ ٦٤) سنة حيث يبقى على هذا المستوى الى سن ٨٥ انظر الشكل رقم (١/١٨) .

وبالرغم من ان الانتحار يحدث غالبا اقل بين المراهقين من الراشدين فمن المرجح اكثر ان يكون سببا للموت خلال سنوات المراهقة من اي زمن آخر في الحياة . وهذا يعود جزئيا الى واقع أن المراهقين مجموعة



الشكل رقم (١/١٨) ـ معدلات الانتحار في الولايات المتحدة حسب فئات الأعمار .

المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of United States, 1971, 2, Mortality Rockville Md. US. Department of Health Education, and Welfare 1975).

تتمتع بصحة جسدية جيدة نسبيا : فلم يعودوا يصابون بامراض الطفولة المختلفة وليسوا معرضين الى الأمراض الزمنية الكثيرة التي تصيب المسنين . وكما هو مبين في الشكل رقم (٣/١٨) فان الانتحار هو السبب الحادي عشر الرئيس للموت بين المجموع العام لسكان الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكنه السبب الرابع لمن هم بين سن (١٥ ــ ١٩) سنة .

الجدول رقم (٣/١٨) ــ الأسباب الرئيسة للموت بين المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية

الاسباب	العمر بين ١٥ ــ ١٩		مجموع السكان العام	
	المعدل في كل ١٠٠ الف	الترتيب	المعدل في كل ١٠٠ الف	الترتيب
المراهقون	٦٣٫٨	١	٥٤٩٫٩	٤
القتل	٨٫٥	٢	٩٫١	١٢
السرطان	٦٫٩	٣	١٦٣٫٢	٢
الانتحار	٦٫٦	٤	١١٫٧	١١
مرض القلب	٤٫٠	٥	٣٥٩٫٥	١

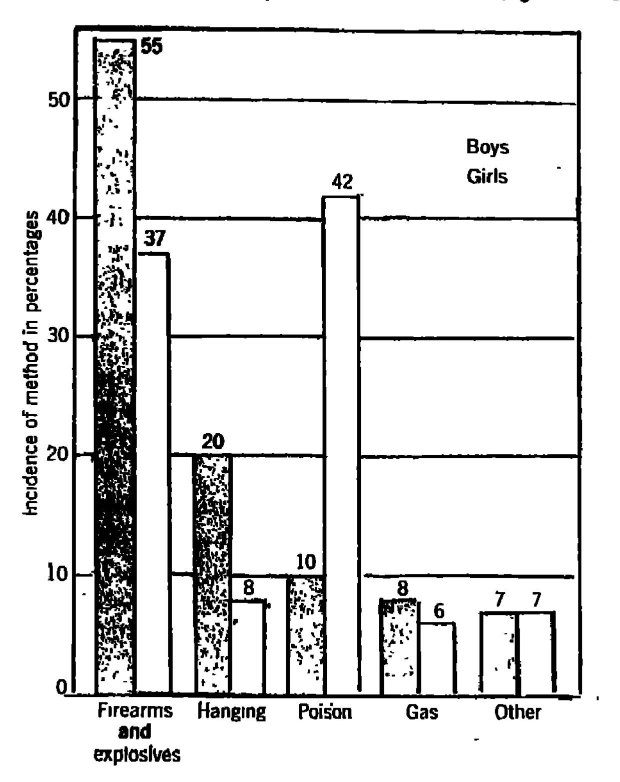
المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of the United States, 1971, Vol. II, Mortality. Rockville Md. US. Department of Health, Education and Welfare 1975.)

وبالرغم من ان من المرجح ان يقدم على الانتحار عدد اقل بكثير من الراشدين فانهم يحاولون الانتحار بنفس النسبة . إن واحدا من كل الف مراهق في الولايات المتحدة الأمريكية يحاول الانتحار كل عام . وهي نفس النسبة المئوية ١٫٠٪ التي قدرت بالنسبة للراشدين(٥٠) . وبالرغم من أن نسبة المراهقين وهي اقل من ٦٪ من حالات الانتحار في هذه البلاد كل سنة فان النسبة المئوية للمحاولات المعروفة تبلغ ١٢٪(٥٢) . وكما في

حالة معظم السلوك المنحرف فان هذه الأرقام قد هون من شأنها وبخاصة بين الشباب(٥٤) . فغالبا ما يحاول الآباء إنكار أو إخفاء محاولات ابنائهم المراهقين ، ويسجلها الأطباء حسني النية على أنها حوادث عرضية .

وبين المراهقين ممن يفكر بالانتحار ، فان الفتيان على الأرجح اكثر من الفتيات في قتل انفسهم بمعدل أكثر من (٣) الى واحد(٥٢) . ومن ناحية اخرى فان (٨٠ - ٩٠ ٪) من محاولات الانتحار بين



الشكل رقم (٢/١٨) - : طرائق الانتحار المستخدمة من قبل المراهقين

المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of the U.S., 1971, 2, Mortality Rockville Mc-US. Department of Health, Education and Welfare, 1975

المراهقين من البنات(٥٣ـ٥٥) . ويبقى الفرق بين الجنسين نفسه بالنسبة للراشدين . فالمنتحرون من الرجال ثلاثة اضعاف المنتحرات من النساء في حين ان هذه النسبة تنطبق على النساء في محاولات الانتحار . ومنذ عام (١٩٧٠) تناقصت هذه الفروق بين الجنسين في السلوك الانتحاري الذي يمكن ان يكون انعكاسا للاتجاه العام في المجتمع الامريكي نحو تمييز أقل في الفروق في الدور الجنسي(٥٤، ٥٦) .

ويختلف المراهقون ايضا في الجنس في الطرائق التي يستخدمونها في الانتحار . وكما يمكن ان نرى في الشكل رقم (٢/١٨) فان معظم الفتيان الذين يقتلون انفسهم يستخدمون الأسلحة النارية او المتفجرات ، في حين تأخذ الفتيات السم(٥٢) . وبالنسبة لأولئك الذين يحاولون الانتحار فقط فان السم هو الطريقة الأكثر شيوعا ويستخدمها ٨٠٪ من الفتيان و ٩٠٪ من الفتيات(٥٧، ٥٨) .

اصول السلوك الانتحاري لدى المراهق :

ينظر احيانا الى السلوك الانتحاري لدى المراهق على أنه استجابة فجائية اندفاعية لخيبة او احباط كالفشل في اختبار ، والهجران من قبل صديق او صديقة ، او خسران الجدال مع احد أبويه . ومع ذلك ، فان الدراسات المعمقة للمراهقين المنتحرين تدل على أن لسلوكهم أصول اعقد من هذه . فالشبان الذين يحاولون الانتحار يعانون عادة من عدم استقرار أسري متزايد او خلافات يقودهم الى الشعور بالاستلاب (بالغربة عن آبائهم والعجز عن اللجوء اليهم للحصول على الدعم ، وغالبا ما يسعى هؤلاء المراهقون بشدة الى الحنان ، والدعم العاطفي من الأشخاص الآخرين ، وذلك لامتلاك علاقات ثمينة جدا بالنسبة اليهم قد انهارت لسبب أو آخر . واذ يواجههم صراع الأسرة المتصاعد الذي يحل العلاقات الاجتماعية ، واحساس متزايد بالعزلة ، والعجز ، فان هذا يجعلهم يستنتجون تدريجيا بأن الانتحار هو البديل الوحيد الباقي أمامهم(٥٩، ٦٤) .

فالشباب المستلبون الوحيدون الذين ياتون من اسر مفككة ، مضطربة يشكلون زمرة على درجة بالغة من خطر التعرض للسلوك الانتحاري . اما ما اذا كان هذا الخطر سيصبح حقيقة . فإن العامل الواضح الذي يبدو انه يؤثر في اتخاذ قرار المراهق المكتئب لمحاولة الانتحار هو حضور النموذج الانتحاري . ففي احدى الدراسات عن المراهقين المنتحرين فإن ٤٤٪ منهم قد عرف صديقاً حميماً او قريباً انتحر او حاول الانتحار، و ٢٥٪ كان لهم اب قد قام بمحاولة انتحار(٦٥).

ومن المهم ايضاً الاعتراف بان محاولات الانتحار في المراهقة انما هي دوماً تقريباً جهود يقوم بها الشباب المضطربين لنقل غمهم ، ولآبائهم بوجه خاص ، وإحداث تغيير في كيفية معاملتهم من قبل الآخرين . ولهذا السبب تسمى محاولة الانتحار غالباً « صرخة لطلب لمساعدة »(٦٦؛٦٧). يضاف إلى ذلك ، انه مادامت هذه المحاولات بين الشباب يقصد بها عادة التأثير في الأبوين فإن الأكثرية الساحقة من المحاولات تتم في البيت ، وغالباً حينما يكون الأبوان موجودين .

ويتوقف ما يعقب محاولات الانتحار المراهق عن طريق التعرف على صعوباته ، وإذا بدأ الأبوان بتقديم شيء من المساعدة مع حديث اكثر قبولاً لمصاعبه ، فهناك حظ كبير بإحباط محاولة اخرى .

ومن ناحية اخرى ، إذا لم يظهر الأبوان رد فعل على محاولة الانتحار ، وإذا فشلوا في رؤيتها كسبب لتغيير سلوكهم او اسوأ من ذلك إذا عاملوه بغضب او استهزاء ، بدلاً من الفهم المتعاطف معه فهناك خطر بأن ابنهم سوف يمعن ويقوم بمحاولة انتحار اكثر جدية ـــ (٨) الفصل الثامن .

وتعطي البحوث شهادة كئيبة إلى مايعقب بمحاولات الانتحار التي تفشل في تحقيق غرضها . إن (٧٥٪) من الراشدين الذين يقتلون انفسهم كانوا قد قاموا بمحاولات سابقاً او افعال من اجل ذلك وأن (٢٠٪) من الراشدين الذين يحاولون الانتحار يموتون في نهاية الأمر بأيديهم

(٦٨،٦٩) . ومن بين المراهقـين الذين حاولوا الانتحار فإن ما يقرب من ٤٦٪ قد وجدوا مهددين سابقاً بالانتحار ، أو حاولوه وهو يتجاوزمعدل ١ر٠٪ سنوياً بين المراهقين عامة(٧٠) .

انخفاض التحصيل الدراسي

إن لانخفاض التحصيل الدراسي الذي يظهر في المراهقة عادة تاريخ طويل . ففي دراسة المتفوقين في انجازهم المدرسي أو هابطين في المدرسة الثانوية الذين دخلوا المدرسة معاً ، وجد شو Show ومـاك كوين McCuen ان الفتيـان المنخفضي التحصيـل يميلـون إلـى الحصـول على درجات ادنى من الفتيان المجتهدين بدءاً من الصف الأول . وقبل نهاية السنة الثالثة يهبط المقصرون في تحصيلهم إلى مستوى اداء ادنى بشكل ذي دلالة ، ويتراجعون في تحصيلهم كل عام حتى السنة العاشرة من الدراسة . ووجد نموذج أصلي متباطيء مماثل إلى حد ما لدى الفتيات هابطات التحصيل فبدات بتلقي علامات أدنى مـن الفتيات المجتهدات في السنة السادسة من الدراسة . وقبل نهاية السنة التاسعة يكون مستواهن في الأداء ادنى بشكل ذي دلالة(٧١) . وفي حين أن ضعف عمل الدماغ الخفيف هو السبب الأكثر شيوعاً للفشل المدرسي بـين اطفال المدرسة الابتدائية ذوي الذكاء الكافي فإن مثل هذا الفشل يعزى، على العموم ، اكثر إلى العوامل الاجتماعية الثقافية والنفسية .

الأسباب الاجتماعية الثقافية لتدني التحصيل الدراسي :

العوامل الاجتماعية الثقافية تقود إلى تدني التحصيل الدراسي عن طريق عدم تزويد الشباب بدافعية او فرص للتعلم . فالطلاب الذين يدفعون إلى العمل بقسوة في المدرسـة يميلون إلى الاهتمام بالتعلم . والنجاح المدرسي يعطيهم إحساساً بالاكتفاء ، ويرون علاقة محددة بين تحصيلهم المدرسي وبين تحقيق بعض من اهدافهم البعيدة كالحصول على وظيفة ما او الدخول الى كلية معينة . والطلاب الذين يرضون بالنجاح العادي في المدرسة دون أن يجهدوا انفسهم لا يملكون عادة هذا النوع

من الدافعية . والأغلب انهم يكرهون المدرسة ولا يرون أية علاقة بين مايتعلمون هناك ، وماسوف يعملون في المستقبل(٧٢ـ٧٤) .

وقد اثبت فقدان الدافعية بأنه سبب ذو دلالة لترك المدرسة وبعكس ما يمكن توقعه ، فإن اقل من ١٠٪ من أولئك الذين يتركون المدرسة إنما يفعلون ذلك بسبب درجات الرسوب أو العوز الى المال ، والاكثر أن يكون السبب الشائع لماذا يترك الأولاد المدرسة هو « فقدان الاهتمام » ، وبالنسبة الفتيات يكون الزواج أو الحمل(٧٥) .

ويكتسب الشباب بعامة مواقفهم إزاء المدرسة من أسرهم ، وقد وجد بشكل ثابت أن آباء متدني التحصيل المراهقين يبرزون أهمية التربية أقل . مما يفعل آباء المراهقين الناجحين في تحصيلهم الدراسي . ولهذا فإن هؤلاء الآباء لا يشجعون على الأرجح الاهتمامات الفكرية أو المواقف الإيجابية ازاء المعلمين والمدرسة(٧٦ـ٧٧) . وكما لاحظنا سابقاً ، فإن الآباء الذين يشكون في فائدة التربية الرسمية كطريق للتقدم في الحياة لاينتبهون إلى كيفية سير أولادهم في المدرسة ، والمكافآت والعقوبات التي يستخدمونها في رعاية الطفل نادراً مايجب عليهم أن يفعلوا اي شيء فيما إذا كان فتيانهم قد كتبوا واجباتهم المدرسية أو حصلوا على درجات جيدة . ونتيجة لذلك لاينمي أولادهم ، على الأرجح دافعية كبيرة للتحصيل دراسياً .

ولا تقع المسؤولية كلياً بالنسبة لمثل اللامبالاة بالنسبة للتربية الرسمية وبخاصة للشباب من الطبقة الدنيا وبعض الأقليات على أكتاف الآباء . وبالنسبة لكثير من هؤلاء الشباب ، كما هو الحال بالنسبة للأجيال الأمريكية الأولى ، فإن المدارس منعزلة عن الاتصال بطريقتهم في الحياة والقدرة على فهم حاجاتهم وإعطائهم تربية ذات معنى . واكثر من ذلك ، وكما ذكرنا آنفاً أيضاً فقد اعطت المدارس غالباً آباء هؤلاء الشبان أسباباً وجيهة لاعتبارها مؤسسات معادية ، غير مبالية ، مستبدة للطبقة الوسطى ، ونتيجة لذلك فقد وجه الآباء عمداً طاقات أولادهم في مجالات أخرى(٧٨) .

وزمرة الأتراب تستطيع ان تسهم ايصاً في خفض دافعية التحصيل في المدرسة ، اذا انتمى المراهقون الى عصبة تهون من شان التحصيل الدراسي لا كأمر غير ذي بال لا تمت الى الرجولة او الانوثة بأية صلة ، وحاجاتهم الى قبول زمرة الأتراب تفوق الدافعية للدراسة التي يمكن ان ان يمتلكوها(٧٢،٧٩،٨٠) . وفي دراسة لشباب من جوار داخل المدينة الذين تسربوا او بقوا في المدرسة يذكر (سرفانتس Cervantes) تأكيداً مهماً لتأثير زمرة الأتراب هذه ، وعندما سئلوا حول نزعاتهم في الجوار قال



ولكونها جزءاً من مجموعة الأتراب التي تضع قيمة للتعلم المدرسي فإنها تساعد المراهقين للانجاز في مستوى قدراتهم ، ومن ناحية اخرى ، عندما تعاقب زمرة الأتراب الذين يوفقون في المدرسة فإن هبوط التحصيل الدراسي يمكن أن يكون النتيجة .

الذين بقوا في المدرسة انهم يعتقدون ان اكثرية طلاب المدرسة الثانوية في حيهم كانوا يخططون للاستمرار في المدرسة ، في حين ان الراسبين يقولون ان معظم جماعة الجوار كان يخططون لترك المدرسة . وبعبارة أخرى ، كانت تدرك جماعات الشباب هذه الجيران ذاتهم بشكل مختلف لتناسب دافع الهم الخاصة(٨١) .

ان دافعية المراهقين المسرين البقاء في المدرسة يمكن ان ينسف بالدور النموذجي الذي ليس لنجاحه او فشله علاقة بالتربية الرسمية . ويمكن أن يرى شباب داخل المدينة راشدين كثيرين يدينون بأي نجاح يحققونه الى الدهاء اكثر من التربية الرسمية ، وهذا لا يفعل شيئاً لترسيخ قيمة المدرسة في اعين هؤلاء الفتيان. ومع ذلك فإن المجموعات البورتوريكية السوداء وغيرها من المجموعات الأقلية المعسرة من الراشدين التي تستفيد من التربية الرسمية تصبح منظورة لشعبيتهم كما بدأ يحدث في المصارف، واقسام المخازن ، والمهن المهارية العديدة ، والمهن الحرة ، ثم يصل الشباب لاعتبار المدرسة كوسيلة للتكيف الناجح مع عالم الراشدين . وبدون مثل دور النماذج هذا فإن المراهقين يمكن ان يجدوا من السهل ما يقوله الأبوان والمعلمون حول اهمية المدرسة .

وفيما يتعلق بفرصة الدراسة ، فان المراهقين يحتاجون الى الخلفية التربوية لكي يكونوا قادرين على تحقيق القدرة الدراسية الكامنة لديهم في المدرسة الثانوية وما بعدها . ومن اهم الاسباب الاجتماعية الثقافية لتدني التحصيل الدراسي في المدرسة الثانوية هو فقدان الاعداد الجيد في المدرسة الابتدائية . والأطفال الذين يداومون على مدارس ناقصة التجهيز والمعلمين ، والذين يجلسون في صفوف مزدحمة ، ويصغون الى معلمين مملّين عاجزين ، غير قادرين لا يمكنهم أبداً اكتساب المهارات الدراسية الاساسية وعادات الدراسة الضرورية للدراسة في المدرسة الثانوية أن عدم المساواة في الفرص التربوية هي الاكثر وضوحاً في بعض المدارس في داخل المدن ، وفي المناطق الريفية البائسة ، حيث النقود والتسهيلات غير متوافرة . ومن ناحية اخرى ، ينبغي الا نغفل وجود كثير من المدارس

الجيدة التي تعمل جيداً في المناطق الفقيرة اقتصادياً فيها كثير من المعلمين الذين يتقاضون اجوراً متدنية في هذه المدارس .

الاسباب السيكولوجية لهبوط التحصيل الدراسي :

تنطوي الاسباب السيكولوجية لهبوط التحصيل الدراسي عادة على نماذج اصلية غير تكيفية للتفاعل الاسري الذي يتضمن : آ ـ عداء كامناً للمراهقين إزاء آبائهم لا يستطيعون التعبير عنهــا مباشرة . ب ـ بعض الهموم حول المنافسة مع واحد او اكثر من اعضاء الأسرة يقود الى خوف من الفشل او خوف من النجاح . جـ ـ وأسلوباً سلبياً عـدوانياً في السلوك . وهذه النماذج الأصلية العصابية الثلاثة غالباً ما تحدث لتسهم في اضطراب نفسي يسمى **تدني التحصيل الدراسي السلبي العدواني**(٨٢،٨٤) وهو اضطراب عصابي يكون فيــه الاداء ادنى من مقدرة الطالب ينبثق كاسلوب غير مباشر ، غير فاعل ، سيء التكيف للتعبير عن الغضــب ، لمواجهة هموم المنافسة .

العداء للابوين :

ان المراهقين متدني التحصيـل السلبيين العدوانيين ينزعون الى الاستياء استياءً كبيراً من اهليهم ، ويكون بسبب التسلط الأبوي الذي يتضمن عادة ضغطاً دراسياً ثقيلاً(٧٦،٨٥،٨٦) . وهؤلاء الآباء يتوقعون أو يطلبون بشكل نمطي درجات عالية من أولادهم ، وغالباً ما تكون أعلى مما يستطيعون الحصول عليه حتى ولو عملوا بكل مقدرتهم . يضاف الى ذلك ، غالبا ما يحاولون فرض اهداف دراسية بعيدة المدى على أولادهم (كالدخول الى معهد (Ivy League)، او توجهات مهنية كأن يصبحوا (محامين أو أطباء) كأمر هام بالنسبة اليهم دون أن يهم ذلك ابنهم أو ابنتهم بوجه خاص .

وبسبب ما يعاني متدنو التحصيل السلبيين العدوانيين من صعوبة التعبير عن استيائهم مباشرة ، فانهم لا يستطيعون الشكوى جهاراً من

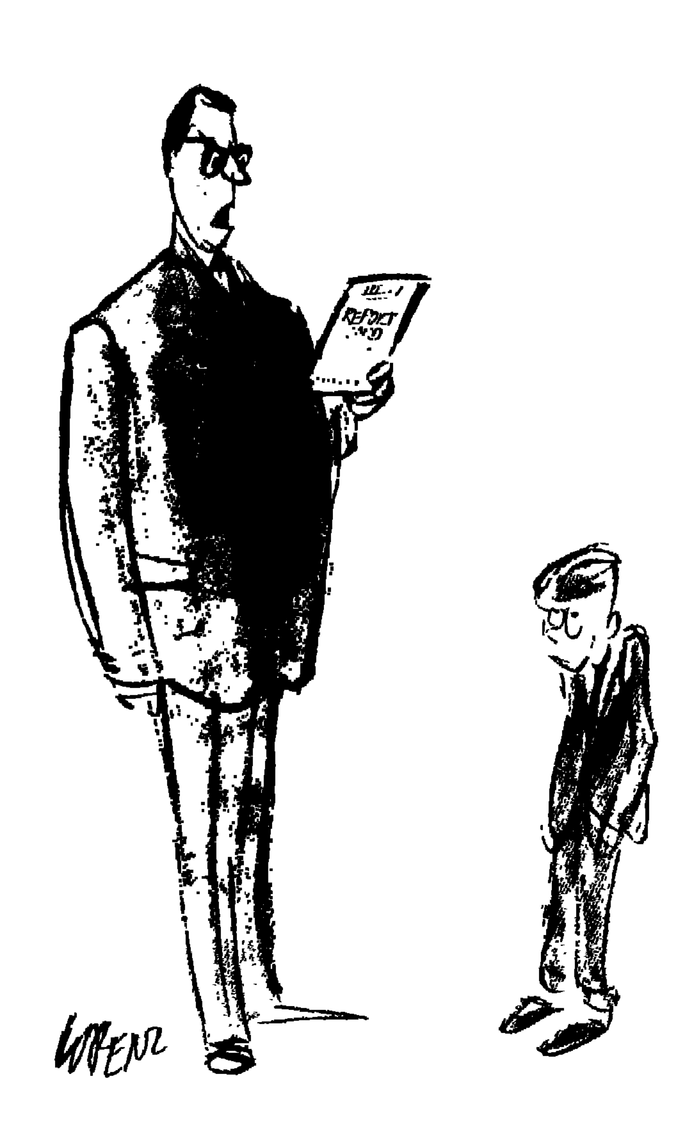
مطالب آباءهم وتوقعاتهم(٨٧) . وبدلا من ذلك يعبرون عن ذلك بشكل غير مباشر من خلال الاداء المدرسي الضعيف . وهذه وسيلة فعالة للتحقيق ، مادامت الدرجات الضعيفة تمس آباء هؤلاء الشباب وتحبط طموحاتهم . ومع ذلك ، فان تدني التحصيل غالبا ما يكون مناورة تفشل ذاتها مادامت يمكن أن تمنع الشباب من تحقيق اهدافهم التعليمية والمهنية ايضا .

هموم حول المنافسة :

يعاني متدنو التحصيل السلبيون العدوانيون بشكل نموذجي من مخاوف الفشل أو مخاوف النجاح التي تكف الجهود الدراسية .

ولدى هؤلاء الذين يخافون من الفشل رأي متدن في قدراتهم ، ويعتقدون ان ليس هناك من سبيل يستطيعون به منافسة انجازات آبائهم واشقائهم . وتثبط همتهم لاقل انتقاد . وبقدر ما تعبر اسرتهم اكثر عن خيبة أملها فيهم (لماذا لا تستطيع الحصول على العلامات التي يحصل عليها اخوك ؟) تضعف محاولتهم لانجاز اي شيء في المدرسة .

وللحفاظ على احترامهم لانفسهم ، فان المراهقين الذين يخافون الفشل غالبا ما يضعون اهدافا رفيعة غير واقعية نصب اعينهم ويعملون دون حماسة لبلوغها . وبهذه الطريقة فانهم يحاولون انكار محدودية قدراتهم ، ويتهربون من كل شعورهم بانهم فاشلون . وتعطيهم اهدافهم الطموحة أعذارا جاهزة لعدم النجاح ، وجهودهم الوانية تقدم لهم التبرير الذي يسمع غالبا قد استطيع ان افعل احسن من ذلك لو اردت ، ولكني لم أشعر اني أود الاجتهاد . هكذا يتستر هؤلاء المراهقون بعناية على رهاناتهم . ونادرا ما يخطئون ، وينكرون انهم قد بذلوا جهدا حتى عندما يعملون ، ويفاخرون بماهم قادرون على انجازه بجهد قليل . لقد حصلت على درجة (جـ) دون أن أفتح كتابا .



هل تدرك ايها الفتى ما يمكن ان تعنيه علامة (— C) في حـدود الدخل مدى الحياة ؟

بعض المراهقين يحصلون على درجات ضعيفة في المدرسة كطريقـة غير مباشرة للتعبير عن الغضب والاستياء من الأبوين • لوحـة Lorenz مقتبسة من (مجلـة (C) 1970 The New Yorker Magazin, INC.)

وبالمقابل ، فإن المراهقين الذين يخافون النجاح يحملون همّ ما إذا وفقوا في المدرسة فإن اعضاء الأسرة الذين هم أقل مقدرة منهم سوف يحسدونهم او ينقمون عليهم . وما دام هؤلاء الشباب لا يريدون أن يكونوا موضع انتقاد او رفض بسبب انجازاتهم ، فإنهم يهونون من شأن قدراتهم فيضعون اهدافاً محدودة يسهل ان تكون في متناول أيديهم ، وعندما يحصلونها لا يعلنون ، ولا يسعون الى اي شيء اكثر طموحاً ويقول احدهم « حالفني الحظ بأن اجدتُ بما فعلت » . وباتخاذ هذه الطريقة في دراساتهم فإن المراهقين الذين يخافون النجاح لا يحققون أي شيء يظنون انه يهدد الآخرين أو يضعف من حنانهم(٨٨ ـــ ٨٩) .

إن تدني التحصيل السلبي العدواني الذي يعزى الى الخوف من النجاح يبرز عادة عندما يكون شباب على وشك التفوق على آبائهم ، ورد الفعل العصابي هذا مسؤول جزئياً عن العدد غير المتناسب الكبير من المتسربين من الأطفال الذين لم يتم آباؤهم المدرسة الثانوية ، إنها تفسر حالات كثيرة فيها يبدأ اطفال الآباء الذين تربوا في المدرسة الثانوية في الحصول على درجات ضعيفة في السنوات الأخيرة من المدرسة الثانوية وبذلك يضعف خطهم في القبول في الجامعة وما يسمى (بالعصاب الرئيس Senior Neurosis) وهـــو نموذج اصلي لانخفـــاض الأداء المدرســي في السنوات الاخيرة) يلاحظ احياناً لدى اطفـــال انهى آباؤهم المدرسة الثانوية . إنهم يخفون هموماً حول توافر شروط قبولهم في الجامعة ، وبذلك يتجاوزون انجازات آبائهم(٩٠) . وهذه الوضعية يمكن أن تنمو إذا كان الآباء متحمسين جهاراً للجامعة ولكنهم يرسلون رسالة خفيــة مختلفة من مثل « إن الدينا حياة طيبة بدون التعليم الجامعي ، الآن سوف نذهب بعيداً ، وسوف يكلفنا هذا مالاً كثيراً ، وسوف نحصل على افكار جديدة من كل الانواع ، وسوف لن نكون قريبين منك كأسرة مرة ثانية » .

اسلوب السلوك السلبي العدواني :

إن اسلوب السلوك السلبي العدواني وسيلة لحل مشكلة عن طريق عدم الفاعلية ، او العطالة المقصودة . ويحرص متدنو التحصيل السلبيون العدوانيون على التاكد من انهم لم يقوموا بالاشياء بجميع انواعها التي تكسبهم علامات جيدة . واكثر من اي شيء آخر يمكن تمييزهم عن الطلاب المجدين لعدم بذلهم اي جهد ، وعدم جدوى عاداتهم الدراسية التي لا يمكن تصديقها عندما يقومون بجهد ما (٧٢،٩١،٩٢) .

ولذلك ليس من غير المعتاد بالنسبة للأذكياء من متدني التحصيل المطالعة الواسعة ، ولكن مطالعة مواد ليست مقررة كواجب بيتي ، والحفاظ على اطلاعهم حول كل شيء تقريباً ما عدا ما يناقش في الصف او يسال في الامتحان . وإذا صدف ان استوعب متدنو التحصيل الدراسي السلبيون العدوانيون معلومات تتعلق بالعمل المدرسي ، فإنهم يستخدمون تقنيات أخرى لمنع معرفتهم من تحسين درجاتهم ، فيظلون ساكتين خلال مناقشات الصف ، أو « ينسون » كتابة وظائفهم ، أو تقديمها ، او انهم اساؤوا فهم او غفلوا عن قسم من الامتحان . ومن المهم إبراز ان هذه التقنيات غير مباشرة ، وجهود عصابية للتعبير عن الغضب، ويتجنب المنافسة ، وليس هناك عادة وعي شعوري لاصلها ومقصدها او حتى انها مسؤولة عن ضعف تحصيلهم .

العلاج :

إن سبل معالجة متدني التحصيل والنتائج التي يمكن توقعها تتوقف على سببها النوعي . إن تدني التحصيل الذي يعود الى عوامل اجتماعية ثقافية غالباً ما يبرهن على صعوبة تغييره ما دام يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات المحيط التي تؤثر في شخصية الفتى لسنوات عديدة . ولكي ينجح اي علاج يجب ان يرقى بمنظومة القيم التي تختلف عن المنظومة التي تعود الى مسألة اي منظومة ينظر منها الى النجاح الدراسي مجزياً

ومفيداً للمستقبل . وبالرغم من عوائق كثيرة لمحاولة تعديل منظومة قيم عريقة ، وعدد من مناهج السلوك قد أثبتت فائدتها في مساعدة الشباب على تغيير وجهات نظرهم حول التعلم المدرسي ، وبذلك يعكسون تدني تحصيلهم السابق(٧٣) .

وكما هو الحال في معظم الاضطرابات العصابية لدى الشباب من ناحية اخرى ، فإن تدني التحصيل المحدد سيكولوجياً يسهل تعديله . والعلاج النفسي يهدف الى مساعدة متدني التحصيل السلبيين العدوانيين على الاعتراف بنقمتهم الكامنة إزاء آبائهم وان التعبير عنها بشكل مباشر اكثر يمكن ان يخفض أو يزيل بسهولة كبيرة الحاجة الى التعبير عنها بشكل غير مباشر من خلال العلامات الضعيفة . والعمل مع الآباء لمساعدتهم على الفهم ، ومنع الضغط الذي يفرضونه على أولادهم يمكن ان يسهموا ايضاً في عكس هذه النماذج الأصلية لتدني التحصيل بسرعة واضحة (٨) ، الفصل السابع .

السلوك الجانح

يقوم السلوك الجانح على افعال تخرق القانون . وبالرغم من الوضوح الظاهر في هذا التعريف ، فإن الجنوح بين الشباب يصعب تعريفه وقياسه . إنه يعطي مدى هائلاً من الجرائم ومن الجنايات (الاعتداء والسرقة) وسوء السلوك (كالتسكع ، والادمان على الخمرة) الى السلوك غير المشروع فقط بسبب عمر الشخص (شراء المشروبات ، والهرب من البيت) . وبين الشباب الذين يرتكبون افعالاً غير مشروعة فإن بعضهم يقبض عليه فقط . ومن بين الذين يقبض عليهم يوقف بعضهم ؛ ومن بين هؤلاء الموقوفين يحاكم بعضهم فقط في محكمة الأحداث(٩٣ــ٩٥) .

ولهذه الأسباب قد يكون من المستحيل تقريباً معرفة كم يوجد من الجنوح ، ومن يجب ان يسمى جانحاً او اية انواع من الشباب ينبغي

دراستهم من أجل أن نتعلم اكثر عن أصول السلوك الجانح . في الحقيقة إن اي تعريف عام عن الجانحين والجنوح الذي لا يأخذ هذه التعقيدات في حسبانه يجب ان يؤخذ على علاته سواء كان في وسائل الاعلام الشعبية او في الكتابات المتخصصة .

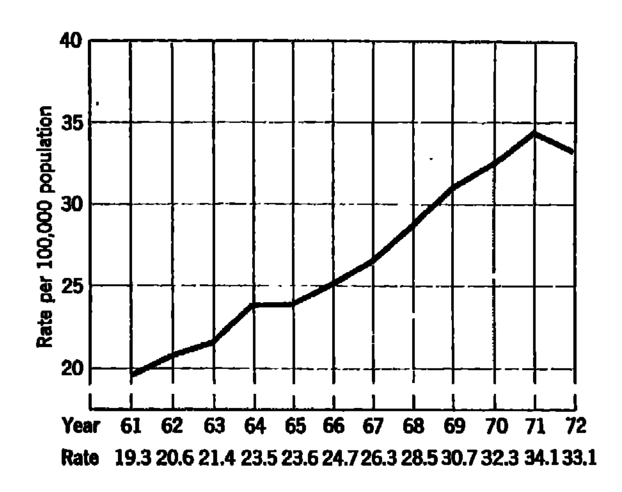
حدوث الجنوح :

بالرغم من أن المدى الدقيق للجنوح غير معروف، فإن التقارير الاحصائية من مكتب الولايات المتحدة للعدل ووزارة العدل تدل على أنها مشكلة رئيسة ومتزايدة باستمرار . وفي كل عام فإن ٣ ٪ تقريباً من الأطفال الأمريكيين بين عمر (١٠ – ١٧) سنة يظهرون امام محكمة الأحداث لجرائم غير مخالفات السير ، ومعدل قضايا محكمة الأحداث قد زادت أسرع من عدد الشباب كل سنة تقريباً منذ عام ١٩٦١ (٩٦) انظر الشكل ٣/١٨ . وقد قدر ان واحداً من كل (٩) شباب سوف يظهر أمام المحكمة قبل بلوغ ميلاده الثامن عشر (٩٧) . والفتيان يفوقون الفتيات عدداً الذين يوقفون بمعدل ٣ ، ٤ الى واحد . ونسبة من يظهر من مراهقي المدن امام محاكم الأحداث هي (٣) الى واحد بالنسبة الى مراهقي الريف(٩٧،٩٨) .

وبتقويم هذه الأرقام يجب ان يأخذ المرء في الاعتبار واقع أن وجود محكمة الأحداث في المجتمع يبدو انه يزيد من احتمال أن المراهق سوف يعتقل ، ربما بسبب ان البوليس يرغب في اعتقال الأحداث عندما يعرف بوجود مراجع تتعامل معهم (٩٩) . ولهذا فإن إقامة محاكم الأحداث والأسرة في المدن الكبيرة والصغيرة يمكن ان يكون النتيجة المتناقضة في الظاهر لزيادة عدد المراهقين الذين يعتقلون وربما يسرّع الزيادة الفعلية لمعدل جرائم الأحداث .

وبالمثل فإن الصفات المميزة للأحداث في الجنس ، والطبقة الاجتماعية الذين يظهرون امام المحاكم يمكن ان يكونوا اقل علاقة بمن يرتكب الجرائم ممن يعتقل من أجلها . خصوصاً وان من المعروف ان الصبيان والفتيان

من الطبقة الدنيا أكثر احتمالاً لأن يعتقلوا من البنات والمراهقين من الطبقة الوسطى الذين يرتكبون جرائم مماثلة (١٠٠) . ومن ناحية اخرى ، فإن المعطيات التي جمعها (غولد Gold) من عينة ممثلة للمراهقين في المجتمعات المتوسطة الحجم تشير الى فروق حقيقية في الجنس والطبقة الاجتماعية في عدد الجرائم المرتكبة وخطورتها سواء كشفت أم لا . فالفتيان في عينة (غولد) كانوا أكثر احتمالاً من البنات في ارتكاب الأفعال الجانحة ، والفتيان من الطبقة الدنيا يأتون الجنوح أكثر مما يفعل فتيان الطبقة الوسطى ، ومع ذلك لم تكن هناك فروق طبقية بين البنات (٩٥) .



الشكل رقم ٣/١٨

معدلات قضايا محكمة الاحداث بالنسبة لمائة ألف من السكان بين (١٠ ــ ١٧) سنة من العمر

المصدر : يعتمد على معطيات من مكتب الولايات المتحدة للأطفال إحصاءات محكمة الاحداث . واشنطن ، وزارة الصحة والتربية والرفاه الاجتماعي (١٩٧٤) .

ودلالة جرائم الاحـداث يجب ان تقوم في ضوء معـدل جرائـم الراشدين ، وطبيعة الجرائم المرتكبة . إن الشباب في عمر أدنى من (١٨) سنة يشكلون ٢٥٫٦ ٪ من المجموع الكلي للاعتقالات (فيما عدا مخالفات المرور) . ولكن المراهقين يشكلون حوالي ٢٥ ٪ من مجموع السكان (٩٨) .

ولهذا خلافاً للاعتقاد الشائع ليس المراهقون مسؤولين عن عدم تناسب نصيبهم في خرق القانون في هذه البلاد USA . ومن ناحية اخرى ، من الصعب الاطمئنان الى التفكير بأن شبابنا لديهم معـدل الاعتقال ذاته لدى الراشدين .

اما بالنسبة لنمط الجرائم المرتكبة ففي عام ١٩٧٤ كان ٤٢ ٪ من مجموع الشباب المعتقلين تحت سن ١٨ سنة بجرائم الهرب من البيت ، والتسكع ، وخرق امر منع التجول ، والسلوك المضطرب ، والسكر ، وخرق قوانين المشروبات وغيرها (٩٨) . وفي مناقشة السلوك الشاذ من المهم التمييز بين المخالفات الصغيرة للقانون ، وبخاصة عندما تحدث لأول مرة او لمرة واحدة ، وبين الجرائم الخطيرة ، والجنوح المتكرر . إن اي فرق او جميع حالات خرق القانون يمكن أن تكون مصدراً للقلق العام ، ولكن ضروب الخرق الخطير والمتكرر هو الذي يتطلب انتباهاً خاصاً من المختصين بالصحة النفسية والدراسات التبعية طويلة المدى تدل على أن الذين يظهرون سلوكاً معادياً المجتمع بارزاً خلال سنوات المدرسة يرجح ان يتكرر اعتقالهم كثيراً وهم راشدون بسبب الادمان ، والطلاق ، والبطالة ، واهمال الأولاد ، والاعتماد على الوكالات الاجتماعية والمستشفيات العقلية (١٠١) .

اسـباب الجنوح :

ينبثق السلوك الجانح من ثلاثة انماط من الاسباب ، واحد اسباب السلوك المضاد للمجتمع يمكن ان يكون عرضا ثانويا للاضطرابات النفسية، او العضوية او العصابية . فالمراهقون المصابون بالفصام ، واضطراب

وظائف الدماغ يرتكبون جرائم احيانا لانهم يعوزهم الحكم على ما هو الصحيح وما هو خطأ ، او لانهم لا يستطيعون ضبط اندفاعاتهم (الفصل الثامن ٨) . إن بعض اشكال الصرع بوجه خاص يمكن أن يقود الى ثورات الغضب ، والسلوك العدواني ، والمضاد للمجتمع(١٠٢،١٠٤) . والعصابيون يسهمون في السلوك الجانح وبالدرجة الأولى في شكل ردود فعل على ضروب الاضطهاد ، التي ناقشناها في الفصل (١٤) فيما يتعلق باضطراب السلوك في مرحلة الطفولة المتوسطة . والمثال على ذلك يمكن أن يكون الأطفال الذين يسرقون أو ينهبون ما يملكه الأب بعد وفاته . وفي معظم الحالات يعزى الجنوح المتكرر إما الى مؤثرات ثقافية معادية للمجتمع ، او الى اسلوب الشخصية المضادة للمجتمع . وهذان السببان الكبيران الآخران لجنوح الأحداث ، ينتج نوعين من الفتيان الجانحين السوسيولوجيين والطباعيين .

الجنوح السوسيولوجي :

"الجانحون السوسيولوجيون اعضاء متكيفون جيدا من ثقافة فرعية تحمل قيما معادية للمجتمع . ويتعاون هؤلاء الجانحون بوجه عام مع مراهقين آخرين في ارتكاب الجرائم التي تكسبهم مكانة واعترافا لدى زمرة أترابهم . والثقافة الفرعية التي ترعى الجنوح السوسيولوجي تمنح الهيبة لخارقي القانون الناجحين ، وترفض أولئك الذين يرفضون المشاركة في الفاعليات المعادية للمجتمع . وفي مثل هذا السياق يعاني الشاب الجانح احساسا بالتقدير الذاتي ، والانتماء في حين يشعر غير الجانحين بالنبذ وعدم القيمة (١٠٥ ــ ١٠٨) .

وبالانسجام مع واقع انهم اعضاء يتكيفون جيدا في زمرتهم من الناحية السيكولوجية يتمتع الجانحون السوسيولوجيون علاقات أسرية جيدة خلال حياتهم الباكرة . فهم كاطفال رضع ، واطفال ما قبل المدرسة لديهم آباء مهتمون بهم ، واشقاء يساعدونهم على تنمية قدراتهم

الاساسية في الحكم ، وضبط الذات ، والارتباط بين الأشخاص . وفيما بعد كاطفال في المدرسة الابتدائية ، ومراهقين لا يتلقون ، مع ذلك ، عادة إشرافا ابويا ، ويتأثرون تأثراً أقل باسرتهم من النماذج المعادية للمجتمع خارج الاسرة . وعلى ذلك ، فان الجنوح السوسيولوجي يميل الى أن يرتبط بنمو دون اشراف في اسرة مفككة تقع في جوار جانح أكبر الجنوح ومتخلف (١٠٩،١١١) .

ومع ذلك ، فان من الخطأ استخلاص ان الجنوح السوسيولوجي يحدث كنتاج وحيد لجوار الطبقة الدنيا ، قيمتها ، فمن ناحية **أولى** : تعتبر الجماعات الجانحة المراهقة منحرفة في جميع الطبقات الاجتماعية. وافعال العصابات الجانحة مقلقة ، وغير مقبولة لدى الطبقات الدنيا والوسطى الراشدة على حد سواء . **ثانيا** : إن الجماعات الجانحة ولو أنها توجد غالبا في جوار الطبقة الدنيا ، فان الجنوح ظاهرة تنتمي الى الطبقة الدنيا والوسطى على حد سواء بما في ذلك تشكيلات عصابات إثارة الشغب (١١٢ـ١١٦) . **ثالثا** : يرتكب مراهقو الطبقة الوسطى النوع ذاته بالضبط تقريباً من الأفعال الجانحة كفتيان الطبقة الدنيا(١١٦،١١٧) .

الجنوح الطباعي :

وفي مقابل الجانحين السوسيولوجيين يكون **الجانحون الطباعيون** عادة وحيدين لا عضوية لهم في الجماعة ولا ولاءات . إنهم يرتكبون جرائمهم لوحدهم أو ربما بالتحالف المؤقت مع جانح آخر أو جانحين نادرا ما ينظرون اليهم كاصدقاء . وتمثل مخالفات هؤلاء الجانحين ترجمة مباشرة للاندفاعات العدوانية ، والتملكية ، والسعي وراء اللذة في افعال فورية ، فيخرقون القانون لمجرد التعبير عن الغضب ، واشباع نزوة ، أو الحصول على شيء ما يريدونه ، وليس بسبب محاولتهم التأثير على اترابهم أو التأهيل للقبول في جماعات الاتراب(٩٦) .

إن التمركز الذاتي للجانح الطباعي ، وافتقاره للاهتمام بالعضوية لجماعة اجتماعية يقدمان النموذج لاضطراب الطبع الذي يسميه بالشخصية **السيكوباتية او السوسيوباتية** . إن اضطرابات الطبع لا تبدأ في ان تاخذ شكلها حتى سن المراهقة المتاخرة او الرشد الباكر ، وعندما تصبح الهوية متكاملة ويتبلور اسلوب شخصية المرء بوضوح . والأمر الوحيد حول **اضطراب الطبع** في مقابل الاضطراب العصابي هو أن اعراضه ليست «غريبة» او «مقلقة» للشخص الذي يمتلكها بل الأرجح أنها مجرد جزء من طبيعته او طريقة مريحة في الوجود . وفي هذا الشان ليس الفرق بين الطبع واضطراب الطبع واضحا دوما . في الواقع الفرق بينهما غالبا ما يحدد بشكل خارجي . فاسلوب الشخصية يصبح باسم « اضطراب الطبع » عندما يرى الناس الآخرون سلوكه مسيئا بوضوح ، وفاشلا ذاتيا ، أو معاديا للمجتمع .

إن الشخصية السيكوباتية هي الطابع الرئيس للاضطراب الذي يظهر خلال المراهقة ، والأغلب أن نراها في الفتيان الجانحين طبعيا ، رغم أن السيكوباتيين لا يرتكبون بالضرورة أفعالاً إجرامية . والمظهران الرئيسان للشخصية السيكوباتية هما في الضمير المتخلف في نموه والعجز عن تقمص الناس الآخرين . وبسبب افتقار السيكوباتيين للضمير فانهم لا يشعرون بالاثم لايذاء الآخرين ، إنهم يستطيعون الدوس على حقوق الآخرين ، وعلى مشاعرهم دون أدنى عذاب الضمير . وبسبب عجزهم عن تقمص الأشخاص الآخرين فان السيكوباتيين أفراد دون حب في الأساس . وعلاقاتهم طافية متارجحة ، وليس لديهم مقدرة على الولاء ، والتضحية لأحد إلا لانفسهم (١١٨ ــ ١٢٠) .

ويظهر أسلوب الشخصية السيكوباتية أولا لدى أناس عانوا رفضا أبويا شديدا خلال حياتهم الباكرة وبخاصة عندما يكون هذا الرفض جليا في نظام تعسفي غير ثابت ، أو غير موجود . ويكون الأطفال المرفوضون مخازن عميقة الغضب ، والاستياء ، والشك ، وعدم الثقة . أما

وقد ربوا دون حنان أبوي فانهم نادرا ما يصبحون قادرين على الشفقة والحنان على الآخرين . فقد تعلموا الا يتوقعوا المراعاة أو الرعاية من الآخرين ، ولا يرون سببا لئلا يستغلوا استغلالا كاملا عالمهم الذي وجدوه معاديا ولا مباليا .

التدخــل :

يطرح الجنوح السوسيولوجي والطباعي عوائق هائلة أمام اي شكل من التدخل الاصلاحي . فالجانحون السوسيولوجيون اعضاء مندمجون جيدا بالجماعة التي يقيمونها ، وليس لديهم سبب للتغيير ، ويعاني الجانحون الطباعيون من ضروب الافساد التي يصعب غاية الصعوبــة تعديلهــا .

والنجاح القليل الذي تم في مكافحة الجنوح السوسيولوجي يعزي بشكل رئيس الى برامــج العمل الاجتماعي كمشاريــع الارتقــاء المهني التدريجي ، والجامعة الرياضية للبوليس(٩٣،١٢٤،١٢٥) . وهدف هــذه المشاريع القائمة في المحيط هذه هو اقناع الشباب الجانح بوجود سبل للتسلية وربح المال مجزية كالسلوك الاجرامي دون المخاطرة بالذهاب الى السجن . وقد حصل بعض التقدم مع هؤلاء الناس الاستشارة الفردية لمساعدتهم على تحديد هويتهم ، واعــدادهم ، وحصولهم على أعمــال يحبونها (١٢٦ ــ ١٢٧) .

ويحتاج الجانحون الطباعيون معالجة نفسية طويلة ومكثفة لاصلاح مشكلاتهم النفسية المزمنة ، ومعدل النجاح حتى في أكثر هــذه البرامج طموحاً محدود (١٢٨ــ١٢٩) . وقد استخدمت مهارة مبدعة كبيرة في تطبيق طرائق جديدة في العلاج في هذه البرامج ، وبخاصة المناهج السلوكية

الجدول رقم ٤/١٨ ـ الفروق الرئيسة بين الجانحين السوسيولوجيين والجانحين الطباعيين

الجانحون السوسيولوجيون	الجانحون الطباعيون
١ ـ متكيفون سيكولوجيا تكيفيا جيدا .	١ ـ سيئو التكيف وذووشخصية سيكوپاتية
٢ ـ اعضاء مقبولون في جماعتهم الجانحة .	٢ ـ ليس لهم عضوية لجماعة وليس لديهم حس بالولاء للاخرين
٣ ـ يرتكبون الجرائم بالتعاون مع الاصدقاء	٣ ـ يرتكبون الجرائم لوحدهم ونادرا ما يسعون وراء اصدقاء او يكوّنونهم
٤ ـ لديهم علاقات عائلية جيدة في حياتهم الباكرةيعقبها إشراف ابوي غير كاف في الطفولة المتوسطة والمراهقة	٤ ـ عانوا من رفض أبوي شديد منذ حياتهم الباكرة

والموجهة من الأسرة(١٢٠،١٢١) . ومع ذلك لا يوجد اساس بعد للتفاؤل حول القدرة على اصلاح السلوك الجانح الذي غرس جذوره في علم امراض الطباع .

مقال : حول اتصال السلوك السوي بالسلوك الشاذ

لقد وضعنا فصولا طوال هذا الكتاب عن النمو السوي والنموالشاذ جنبا الى جنب ، لاننا نعتقد بثبات باتصال الاستواء والشذوذ في السلوك البشري . ومن وجهة النظر هذه فان الفروق بين الاشخاص المضطربين وحسني التكيف هي فروق كمية أكثر مما هي كيفية .

وتبعاً لمنظور الاتصال او المنظور الكمي فان العوامل الشخصية ذاتها تفسر السلوك السوي والسلوك الشاذ كليهما . والافراد سيئوا التكيف لديهم قدر اقل أو اكثر من الحد الافضل من سمة معينة . مثال ذلك ان قدرا معتدلا من ضبط النفس يسهم في التلاؤم الجيد ، في حين يمكن ان يؤدي قدر قليل جدا منه الى الاندفاعية المرضية ، وان كثيرا جدا منه يؤدي الى الكف المرضي والتزمت . وبالمثل فان قدرة معتدلة من تأمل المرء لتجربته تحسن التلاؤم الجيد . في حين ان التامل غير الكافي يقود الى التخطيط الضعيف والحكم ، والتأمل المفرط يؤدي الى التردد الذي يشل ، والوعي الذاتي .

ويرى اسلوب مقاربة اتصال الحدود بين الاستواء والشذوذكشارع ذي فرعين ، ان كل مظهر من سلوك الشخص المضطرب يمكن ان يفهم كمبالغة لطريقة سوية في التفكير ، والشعور ، أو الفعل . وكل شخص سوي يستطيع احيانا ان يفكر ، ويشعر او يفعل كما يفعل الناس العصابيون أو حتى الذهانيون . والفرق بينهم في الدرجة . فالناس الأسوياء يسلكون اقل ، في الغالب ، بأسلوب مبالغ فيه ، ويستطيعون ايقاف انفسهم بشكل اكثر جدوى من فعل ذلك من الناس الذين يعتبرهم الأطباء النفسانيون مضطربين نفسيا .

وليس هناك من سبيل لتقديم دليل قاطع بأن المنظور الكمي أكثر دقة من رؤية الاستواء والشذوذ مختلفين كيفيا اي يمثلان نوعين ، على سبيل التقريب ، من أبعاد العمل الوظيفي للشخصية . ويمكن النظر الى جميع الفروق الكمية بشكل كيفي ايضا . مثال ذلك في حالة رجلين طول احدهما (٥ر٨) قدما والاخر طوله (٥ر١١) قدما ، يمكن للملاحظ ان يقول كلاهما متوسط الطول ولكن احدهما اطول من الاخر . ويكون هذا تمييز كمي يبرز الاتصال بينهما . ويستطيع ملاحظ آخر ان يصفهما ببساطة فيقول « الرجل الطويل » و « الرجل القصير » ، ويكون هذا تمييز كيفي يبرز عدم الاتصال بينهما . ومادام الملاحظان كلاهما صادقين من الناحية الفنية فانك تستطيع ان تختار اية وجهة نظر تفضل .

اما بالنسبة للسلوك السوي والشاذ فنحن نفضل وجهة نظرالاتصال لسببين : **اولاً** : لان هذه المقاربة لا تشجعنا على رؤية الاشخاص المضطربين نفسيا « مختلفين » عن الباقين منا . واذا استطعنا ان نرى هؤلاء الناس يملكون شيئا اقل او اكثر مما نملك اكثر من رؤيتهم من بعد مختلف اختلافا كاملا ، فان لنا حظاً في اننا سوف نحسن فهمهم ، ونواجه حاجاتهم النفسية . ومن ناحية اخرى ، فان منظور عدمالاتصال يشجعنا على النظر الى اولئك المضطربين نفسيا على انهم غريبون لا يسبر غورهم ، وبذلك يحول امرهم الى اماكن حيث يكونون فيها بعيدين عن العين والخاطر .

ثانيا : وهناك امكانات اكبر في البحث في النمو الانساني والسلوك اذا نظرنا الى الاستواء والشذوذ على انهما يستلزمان ابعاد الشخصية ذاتها . واذا ركز الباحثون اهتمامهم على ابعاد الشخصية حيثماوجدوها اكثر من اختيار دراسة اي من السلوك السوي او الشاذ كما هو ، فان هناك امكانات اكبر للجهود الموحدة ، والبحوث المترابطة بين الدارسين للنمو السوي والنمو الشاذ .

ومن الواضح ان هذه المقالة لم تعط وقتا متساويا للجدل الذي يمكن ان يثار في صالح مقاربة عدم الاتصال . ومع انه لم يكن مقصدنا عرض جانبي هذه القضية كليهما ، بل ان نختم مناقشتنا بالاشارة الى الاسباب التي دعتنا الى عرض النمو السوي والشاذ كظاهرتين متلاحمتين .

الخلاصة :

بالرغم من ان تنوع السلوك المراهق يجعل من الصعب احيانا تحديد اي نوع من المرض النفسي بالضبط موجود لدى الفتى المضطرب ، فان الاطباء النفسيين المتمرسين يستطيعون بسهولة تمييز السوي من الشاذ خلال سنوات المراهقة . وخلافا للاعتقاد الشائع ، فان المراهقين

الذين يبدون سلوكا مضطربا نادرا ما يتمون وقد تخلصوا منه ، بل يميلون الى ان يبقوا مضطربين ما لم يتلقوا العلاج المناسب .

وقد عالج هذا الفصل اربعة حالات تعكس غالبا الاضطراب النفسي الذي يبدأ في المراهقة : **الفصام** ، **والاكتئاب** ، **والسلوك الانتحاري** ، **وتدني التحصيل الدراسي** ، **والسلوك الجانح** . وقد شخص الفصام لدى (٢٥ ــ ٣٠٪) من المراهقين الذين قبلوا في وحدات مستشفى الامراض النفسية . ولدى (٦ ــ ٨٪) من أولئك الذين فحصوا في عيادات الامراض النفسية والدوائر الخاصة . وفي حالة معظم المراهقين الفصاميين فان المظاهر الاولى لهذا الاضطراب تخفى على الاخرين وتكون صعوبات ظاهرية اكثر . وخلال المراحل الاولى من الانهيار الفصامي غالبا ما يصبح الشباب منطويين ، مكتئبين ، ويظهرون مواقف معادية للمجتمع وسلوكا جانحا ، وفي مرحلة لاحقة فقط يبداون باظهار علائم جلية على الفصام .

وبين المراهقين الذين يدخلون الى المستشفيات بسبب الفصام يشفى منهم (٢٥٪) تقريبا و (٢٥٪) منهم يتحسنون ولكنهم يعانون من نوبات فصام من وقت لآخر ، و (٥٠٪) الباقون يتطلبون البقاء تحت الرعاية الدائمة . وعلى العموم ، هناك نتائج أفضل للمراهقين الفصاميين على المدى الطويل لو انهم تكيفوا تكيفا جيدا قبل بدء اضطرابهم ، واذا تلقوا علاجا مناسبا ، واذا استجابوا بسرعة للمعالجة الأولية . ان حوالي (٣٥ ــ ٤٠٪) من جميع المراهقين يذكرون اصابتهم باعراض اكتئابية ، بما في ذلك مشاعر الحزن ، وعدم قيمة ذواتهم ، أو التشاؤم ازاء المستقبل . وليست هذه المشاعر هامة بسبب تكرار حدوثها فقط ، بل بسبب علاقتها بالسلوك الانتحاري ، فالانتحار الفعلي يحدث غالبا أقل بين المراهقين منه بين الراشدين ، ومع ذلك ، فان الانتحار يرجح أن يكون سبب الموت خلال السنوات المتاخرة من المراهقة من اي وقت منه في اي وقت آخر من الحياة ، ويحقق المراهقون نفس العدد من محاولات الانتحار كما يفعل الراشدون .

والمراهقون الذين يحاولون الانتحار يميلون الى أن يكونوا شبابا مستلبين ، ومن اسر مضطربة او مفككة ، يتصارعون بعنف مع صراع الاسرة المتصاعد ، ويحطون العلاقات الاجتماعية ، ولديهم شعور متزايد بالعزلة والعجز . وغالبا ما تتمثل محاولة الانتحار « كنداء طلبا للمساعدة » . واما أن تتكرر مستقبلا فذلك يمكن أن يتوقف على كيفية توصيل اسى الشاب بصورة مجدية ، وما احدث ذلك من تغييرات في كيفية معاملته من قبل الآخرين .

واما تدني التحصيل الدراسي بين المراهقين فيحدث اولا بسبب عوامل اجتماعية ثقافية او سيكولوجية . والعوامل الاجتماعية الثقافية تشمل القيم وتاثير زمر الاتراب الثقافية الفرعية التي لا تشجع على التعلم . ولا يتمتع الطلاب عديمو الدافعية بالمدرسة ، ولا يرون اية علاقة بين المدرسة وبين اهدافهم في المدى البعيد . والافتقار الى الاهتمام هذا هو السبب الرئيس لتسرب المراهقين من المدرسة أكثر من عدم وجود قدرة لديهم على العمل. فالشباب يكتسبون عموما مواقفهم ازاء المدرسة من اسرهم . وزمرة الاقلية المحرومة من المراهقين ليست لهم في الغالب أسر او نماذج ادوار راشدة في محيطهم من الذين نجحوا في حياتهم بسبب التربية الرسمية . والعامل الاجتماعي الثقافي الآخر الذي يقود الى تدني التحصيل هو عدم كفاية تعليم المدرسة الابتدائية اي المدرسة التي تفشل في تعليم المهارات الدراسية الاساسية ، وعادات الدراسة الضرورية لمعالجة الدراسة في المدرسة الثانوية .

والاسباب السيكولوجية لتدني التحصيل تضم عادة ثلاثة نماذج أصلية سيئة التكيف في تفاعل الاسرة . **الاول** ينزع هؤلاء المراهقون الى الاستياء من الضغوط الدراسية التي تقع عليهم من قبل آبائهم ، ويستخدمون الدرجات الضعيفة او المرسّبة كطريقة غير مباشرة للرد على ذلك . **ثانيا** : ولديهم غالبا هموم حول المنافسات مع آبائهم واشقائهم مما يجعلهم هيابون للفشل أو النجاح . **ثالثا** : انهم يستخدمون طرائق

بشكل نموذجي للعطالة المقصودة او إهمال الأمور الواجب القيام بها أو نسيانها كطريقة لتحقيق أهداف من مثل الدرجات الدراسية التي هي أدنى من مقدرتهم .

وهذه النماذج الاصلية الثلاثة ، اذا اخذت معا فانها تؤلف شكلا نوعيا للاضطراب النفسي الذي يسمى **تدني التحصيل السلبي — العدواني** . وتدني التحصيل الناجم عن العوامل الاجتماعية الثقافية يصعب تعديله ، غير أن تدني التحصيل المحدد سيكولوجيا يمكن خفضه أو ازالته بوسائل العلاج الفردية والأسرية القصيرة المدى .

والسلوك الجانح يقوم على أفعال تخرق القانون . وبالرغم من أن قدراً من الجنوح الشبابي لا يراقب أو يخبر عنه فان (٣٪) تقريبا من جميع من هم بين سن (١٠ — ١٧) سنة يمثلون امام محاكم الأحداث في جنح غير مخالفات المرور كل عام . ومعدلات الجنوح تتزايد باضطراد منذ عام ١٩٦١ ، ويبدو ان افعالا غير مشروعة أكثر ترتكب من قبل الفتيان والفتيات ، وشبيبة الطبقات الدنيا اكثر من شبيبة الطبقة الوسطى . ومن ناحية اخرى ، فان (٤٢٪) من مجموع الاعتقالات من المراهقين انما تكون لافعال خرق للقانون أصغر ، كالهرب ، والتسكع ، والسلوك غير النظامي .

وينجم السلوك الجانح عن اضطرابات ذهانية ، أو عصابية ، أو عضوية ، تفسد حكم الشخص الشاب وضبطه لذاته . ومع ذلك ، فان معظم الجنوح المتكرر انما ينجم اما عن مؤثرات ثقافية معادية للمجتمع أو لاسلوب شخصية معادية للمجتمع تسمى بالترتيب جنوحا سوسيولوجيا أو طباعيا :

فالجانحون السوسيولوجيون يكونون على العموم أعضاء حسني التكيف في زمرتهم الثقافية الفرعية التي تعتنق قيما معادية للمجتمع ، ويرتكبون الجرائم لكسب الهيبة والحفاظ عليها معا في زمرة الاتراب .

وبالمقابل فان الجانحين الطباعيين أفراد وحيدون عادة لا عضوية لهم في زمرة أو ولاءات . ويرتكبون الجرائم بسبب اضطراب **شخصية مريضة نفسيا** والتي تتميز بضمير متخلف في نموه ، وعجز عن تقمص اشخاص آخرين . ما داموا على درجة عالية من التمركز حول الذات ، ولا اعتبار لديهم لحقوق الآخرين ومشاعرهم . ويترجمون اندفاعاتهم في الحرص على الكسب ، والعدوانية ، والسعي وراء اللذة الى افعال فورية وبذلك يتم خرقهم للقانون بشكل متكرر . والجنوح السوسيولوجي والطباعي كلاهمـا يصعب غاية الصعوبـة تعديله مـن خـلال تدخل الطرائق السيكولوجية .

مراجع الفصل الثامن عشر:

References

1. Group for the Advancement of Psychiatry. *Normal adolescence: Its dynamics and impact*. New York: Scribner, 1968.
2. Redlich, F. C., & Freedman, D. X. *The theory and practice of psychiatry*. New York: Basic Books, 1966.
3. Winnicott, D. W. Adolescence: Struggling through the doldrums. In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. I. New York: Basic Books, 1971.
4. Masterson, J. F. *The psychiatric dilemma of adolescence*. Boston: Little, Brown, 1967.
5. Srole, L., Langner, T. S., Michael, S. T., Opler, M. D., & Rennie, T. A. *Mental health in the metropolis: The midtown Manhattan study*. New York: McGraw-Hill, 1962.
6. Gallemore, J. L., & Wilson, W. P. Adolescent maladjustment or affective disorder. *American Journal of Psychiatry*, 1972, **129**, 608–612.
7. Meeks, J. E. Nosology in adolescent psychiatry: An enigma wrapped in a whirlwind. In J. C. Schoolar (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
8. Weiner, I. B. *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley, 1970.
9. Weiner, I. B., & Del Gaudio, A. C. Psychopathology in adolescence: An epidemiological study. *Archives of General Psychiatry*, 1976, **33**, 187–193.
10. Babigian, H. M., Gardner, E. A., Miles, H. C., & Romano, J. Diagnostic consistency and change in a follow-up study of 1215 patients. *American Journal of Psychiatry*, 1965, **121**, 895–901.
11. Garber, B. *Follow-up study of hospitalized adolescents*. New York: Brunner/Mazel, 1972.
12. Hartmann, E., Glaser, B. A., Greenblatt, M., Solomon, M. H., & Levinson, D. J. *Adolescents in a mental hospital*. New York: Grune & Stratton, 1968.
13. King, L. J., & Pittman, G. D. A six-year follow-up study of 65 adolescent patients. *Archives of General Psychiatry*, 1970, **22**, 230–236.
14. Kivovitz, J., Forgotson, J., Goldstein, G., & Gottlieb, F. A follow-up study of hospitalized adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 1974, **15**, 35–42.
15. Pichel, J. I. A long-term follow-up study of 60 adolescent psychiatric outpatients. *American Journal of Psychiatry*, 1974, **131**, 140–144.
16. Jones, F. H. A 4-year follow-up of vulnerable adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1974, **159**, 20–39.
17. Masterson, J. F. The symptomatic adolescent five years later: He didn't grow out of it. *American Journal of Psychiatry*, 1967, **123**, 1338–1345.
18. Deutsch, A., & Ellenberg, J. Transience vs. continuance of disturbance in college freshmen. *Archives of General Psychiatry*, 1973, **28**, 412–417.
19. Selzer, M. L. The happy college student myth. *Archives of General Psychiatry*, 1960, **2**, 131–136.
20. Taube, J., & Vreeland, R. The prediction of ego functioning in college. *Archives of General Psychiatry*, 1972, **27**, 224–229.
21. Holzman, P. S., & Grinker, R. R. Schizophrenia in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1974, **3**, 267–279.
22. Arieti, S. *Interpretation of schizophrenia*. (2nd ed.) New York: Basic Books, 1974.
23. Offord, D. R., & Cross, L. A. Behavioral antecedents of adult schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 1969, **21**, 267–283.
24. Symonds, A., & Herman, M. The patterns of schizophrenia in adolescence. *Psychiatric Quarterly*, 1957, **31**, 521–530.
25. Watt, N. F., Stolorow, R. D., Lubensky, A. W., & McCelland, D. C. School adjustment and behavior of children hospitalized for schizophrenia as adults. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, **40**, 637–657.
26. Watt, N. F. Longitudinal changes in the social behavior of children hospitalized for schizophrenia as adults. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1972, **155**, 42–54.
27. Watt, N. F., & Lubensky, A. W. Childhood roots of schizophrenia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, **44**, 363–375.
28. Woerner, M. G., Pollack, M., Rogalski, C., Pollack, Y., & Klein, D. F. A comparison of the school records of personality disorders, schizophrenics, and their sibs. In M. Roff, L. N. Robins, & M. Pollack (Eds.), *Life history research in psychopathology*. Vol. 2. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.

29. Barthell, C. N., & Holmes, D. S. High school yearbooks: A nonreactive measure of social isolation in graduates who later became schizophrenic. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, **73**, 313–316.
30. Kreisman, D. Social interaction and intimacy in preschizophrenic adolescence. In J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), *The psychopathology of adolescence*. New York: Grune & Stratton, 1970.
31. Pitt, R., Kornfeld, D. S., & Kolb, L. C. Adolescent friendship patterns as prognostic indicators for schizophrenic adults. *Psychiatric Quarterly*, 1963, **37**, 499–508.
32. Mosher, L. R. Schizophrenia: Recent trends. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
33. Pollack, M., Levenstein, S., & Klein, D. F. A three-year posthospital follow-up adolescent and adult schizophrenics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1968, **38**, 94–109.
34. Annesley, P. T. Psychiatric illness in adolescence: Presentation and prognosis. *Journal of Mental Science*, 1961, **107**, 268–278.
35. Carter, A. B. Prognostic factors of adolescent psychoses. *Journal of Mental Science*, 1942, **88**, 31–81.
36. Errera, P. A sixteen-year follow-up of schizophrenic patients seen in an outpatient clinic. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1957, **78**, 84–87.
37. Masterson, J. F. Prognosis in adolescent disorders—schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1957, **125**, 219–232.
38. Warren, W. A study of adolescent psychiatric in-patients and the outcome six or more years later: II. The follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1965, **6**, 141–160.
39. Gittelman-Klein, R., & Klein, D. F. Premorbid asocial adjustment and prognosis in schizophrenia. *Journal of Psychiatric Research*, 1969, **7**, 35–53.
40. Roff, J. D. Adolescent schizophrenia: Variables related to differences in long-term adult outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, **42**, 180–183.
41. Stephens, J. H., Astrup, C., & Mangrum, J. C. Prognosis in schizophrenia: Prognostic scales cross-validated in American and Norwegian patients. *Archives of General Psychiatry*, 1967, **16**, 693–698.
42. Vaillant, G. E. Positive prediction of schizophrenic remissions. *Archives of General Psychiatry*, 1964, **11**, 509–518.
43. Easson, W. M. *The severely disturbed adolescent: Inpatient, residential, and hospital treatment*. New York: International Universities Press, 1969.
44. May, P. R. Schizophrenia: Overview of treatment methods. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975. Pp. 923–938.
45. Rinsley, D. B. Residential treatment of adolescents. *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974. Pp. 353–366.
46. Albert, N., & Beck, A. T. Incidence of depression in early adolescnce: A preliminary study. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, **4**, 301–308.
47. Murray, D. C. Suicidal and depressive feelings among college students. *Psychological Reports*, 1973, **33**, 175–181.
48. Weiner, I. B. Depression in adolescence. In F. F. Flach & S. C. Draghi (Eds.), *The nature and treatment of depression*. New York: Wiley, 1975.
49. Silver, M. A., Bohnert, M., Beck, A. T., & Marcus, D. Relation of depression to attempted suicide and seriousness of intent. *Archives of General Psychiatry*, 1971, **25**, 573–576.
50. Stengel, E. *Suicide and attempted suicide*. Baltimore: Penguin, 1964.
51. Silverman, C. The epidemiology of depression: A review. *American Journal of Psychiatry*, 1968, **124**, 883–891.
52. *Vital Statistics of the United States*, 1971. Vol. II, *Mortality*. Rockville, Md.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1975.
53. Seiden, R. H. *Suicide among youth*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Public Health Service Publication No. 1971, 1969.
54. Weissman, M. M. The epidemiology of suicide attempts, 1960–1971. *Archives of General Psychiatry*, 1974, **30**, 737–746.
55. Jacobinzer, H. Attempted suicides in children. *Journal of Pediatrics*, 1960, **56**, 519–525.
56. Shneideman, E. S. Suicide. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.

57. Toolan, J. M. Suicide and suicidal attempts in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1962, **118**, 719–724.
58. Tuckman, J., & Connon, H. E. Attempted suicide in adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1962, **119**, 228–232.
59. Corder, B. F., Page, P. V., & Corder, R. F. Parental history, family communication and interaction patterns in adolescent suicide. *Family Therapy*, 1974, **1**, 285–290.
60. Jacobs, J. *Adolescent suicide*. New York: Wiley, 1971.
61. Jacobs, J., & Teicher, J. D. Broken homes and social isolation in attempted suicides of adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 1967, **13**, 139–149.
62. Levenson, M., & Neuringer, C. Problem-solving behavior in suicidal adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, **37**, 433–436.
63. Perlstein, A. P. Suicide in adolescence. *New York State Journal of Medicine*, 1966, **66**, 3017–3020.
64. Yusin, A. S. Attempted suicide in an adolescent: The resolution of an anxiety state. *Adolescence*, 1973, **8**, 17–28.
65. Teicher, J. D., & Jacobs, J. Adolescents who attempt suicide: Preliminary findings. *American Journal of Psychiatry*, 1966, **122**, 1248–1257.
66. Darbonne, A. R. Study of psychological content in the communications of suicidal individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, **33**, 590–596.
67. Farberow, N. L., & Shneidman, E. S. (Eds.). *The cry for help*. New York: McGraw-Hill, 1961.
68. Dorpat, T. L., & Ripley, H. S. The relationship between attempted suicide and committed suicide. *Comprehensive Psychiatry*, 1967, **8**, 74–79.
69. Shneidman, E. S., & Farberow, N. L. (Eds.), *Clues to suicide*. New York: McGraw-Hill, 1957.
70. Shaffer, D. Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1974, **15**, 275–291.
71. Shaw, M. C., & McCuen, J. T. The onset of academic underachievement in bright children. *Journal of Educational Psychology*, 1960, **51**, 103–108.
72. Hummel, R., & Sprinthall, N. Underachievement related to interests, attitudes, and values. *Personnel and Guidance Journal*, 1965, **44**, 388–395.
73. Morrow, W. R. Academic underachievement. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
74. Pierce, J. V., & Bowman, P. H. *Motivation patterns of superior high school students. The gifted student*. Washington, D.C.: Cooperative Research Monograph No. 2, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, 1960.
75. Hathaway, S. R., & Monachesi, E. D. *Adolescent personality and behavior*. Minneapolis; University of Minnesota Press, 1963.
76. Morrow, W. R., & Wilson, R. C. Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Child Development*, 1961, **32**, 501–510.
77. Wilson, R. C., & Morrow, W. R. School and career adjustment of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Journal of Genetic Psychology*, 1962, **101**, 91–103.
78. Katz, I. The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, **15**, 133–191.
79. Braham, M. Peer group deterrents to intellectual development during adolescence. *Educational Theory*, 1965, **15**, 248–258.
80. Dalsimer, K. Fear of academic success in adolescent girls. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1975, **18**, 719–730.
81. Cervantes, L. F. *The dropout: Causes and cures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1965.
82. McIntyre, P. M. Dynamics and treatment of the passive-aggressive underachiever. *American Journal of Psychotherapy*, 1964, **18**, 95–108.
83. Marcus, I. F. Family interaction in adolescents with learning difficulties. *Adolescence*, 1966, **1**, 261–271.
84. Weiner, I. B. Psychodynamic aspects of learning disability: The passive-aggressive underachiever. *Journal of School Psychology*, 1971, **9**, 246–251.
85. Davids, A., & Hainsworth, P. K. Maternal attitudes about family life and child rearing as avowed by mothers and perceived by their under-achieving and high-achieving sons. *Journal of Consulting Psychology*, 1967, **31**, 29–37.
86. Sutherland, B. K. Case studies in educational failure during adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1953, **23**, 406–415.

87. Shaw, M. C., & Grubb, J. Hostility and able high school underachievers. *Journal of Counseling Psychology*, 1958, **5**, 263–266.
88. Brown, M. The motive to avoid success: A further examination. *Journal of Research in Personality*, 1974, **8**, 172–176.
89. Romer, N. The motive to avoid success and its effects on performance in school-age males and females. *Developmental Psychology*, 1975, **11**, 689–699.
90. Hogenson, D. L. Senior neurosis: Cause-effect or derivative. *School Psychologist*, 1974, **28**, 12–13.
91. Frankel, E. A comparative study of achieving and underachieving high school boys of high intellectual ability. *Journal of Educational Research*, 1960, **53**, 172–180.
92. Mondani, M. S., & Tutko, T. A. Relationship of academic underachievement to incidental learning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, **33**, 558–560.
93. Eldefonso, E. *Law enforcement and the youthful offender*. (2nd ed.) New York: Wiley, 1973.
94. Erikson, M. L., & Empey, L. T. Court records, undetected delinquency and decision-making. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.
95. Gold, M. *Delinquent behavior in an American city*. Belmont, Calif.: Brooks/Cole, 1970.
96. U.S. Children's Bureau. *Juvenile court statistics*. Washington, D.C.: Department of Health, Education, & Welfare, 1974.
97. *Profiles of children: 1970 White House conference on children*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1970.
98. U.S. Department of Justice. *Sourcebook of criminal justice statistics–1974*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1975.
99. Weiner, I. B. Juvenile delinquency. *Pediatric Clinics of North America*, 1975, **22**, 673–684.
100. Wirt, R. D., & Briggs, P. F. The meaning of delinquency. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
101. Robins, L. N. *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1966.
102. Berman, A., & Siegal, A. A neuropsychological approach to the etiology, prevention, and treatment of juvenile delinquency. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*. Vol. 3. New York: Wiley, 1976.
103. Livingston, S., & Paul, L. L. Neurological evaluation in child psychiatry. In A. M Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
104. Stevens, J. R. Psychiatric implications of psychomotor epilepsy. *Archives of General Psychiatry*, 1966, **14**, 461–471.
105. Empey, L. T. Delinquent subcultures: Theory and recent research. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.
106. Glaser, D. Social disorganization and delinquent subcultures. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
107. Quay, H. C. Personality and delinquency. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
108. Short, J. F. Youth, gangs and society: Micro- and macrosociological processes. *Sociological Quarterly*, 1974, **15**, 3–19.
109. Duncan, P. Parental attitudes and interactions in delinquency. *Child Development*, 1971, **42**, 1751–1765.
110. Jenkins, R. L., & Boyer, A. Types of delinquent behavior and background factors. *International Journal of Social Psychiatry*, 1968, **14**, 65–76.
111. Jenkins, R. L., NurEddin, E., & Shapiro, I. Children's behavior syndromes and parental responses. *Genetic Psychology Monographs*, 1966, **74**, 261–329.
112. Elkind, D. Middle-class delinquency. *Mental Hygiene*, 1967, **51**, 80–84.
113. Marwell, G. Adolescent powerlessness and delinquent behavior. *Social Problems*, 1966, **14**, 35–47.
114. Miller, J. G. Research and theory in middle-class delinquency. *British Journal of Criminology*, 1970, **10**, 33–51.
115. Tobian, J. J. The affluent suburban male delinquent. *Crime and Delinquency*, 1960, **16**, 273–279.
116. Vaz, E. W. Juvenile delinquency in the middle-class youth culture. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.

117. Frease, D. E. Delinquency, social class, and the schools. *Sociology and Social Research*, 1973, **57**, 443–459.
118. Cleckley, H. M. *The mask of sanity*. (5th ed.) St. Louis: Mosby, 1976.
119. Jenkins, R. L. The psychopathic or antisocial personality. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1960, **131**, 528–537.
120. McCord, W., & McCord, J. *The psychopath: An essay on the criminal mind*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
121. Anderson, R. E. Where's Dad? Paternal deprivation and delinquency. *Archives of General Psychiatry*, 1968, **18**, 641–649.
122. Bandura, A., & Walters, R. H. *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. New York: Ronald Press, 1959.
123. Fodor, E. M. Moral development and parent behavior antecedents in adolescent psychopaths. *Journal of Genetic Psychology*, 1973, **122**, 37–43.
124. Amos, W. E., Manella, R. L., & Southwell, M. A. *Action programs for delinquency prevention*. Springfield, Ill.: Thomas, 1965.
125. Rhodes, W. C. Delinquency and community action. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Theory and research*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
126. Massimo, J. L., & Shore, M. F. The effectiveness of a comprehensive vocationally-oriented psychotherapeutic program for adolescent delinquent boys. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1963, **33**, 634–642.
127. Shore, M. F., & Massimo, J. L. After ten years: A follow-up study of comprehensive vocationally oriented psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1973, **43**, 128–132.
128. Berman, S. Techniques of treatment of a form of juvenile delinquency, the antisocial character disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1964, **3**, 24–52.
129. Unwin, J. R. Stages in the therapy of hospitalized acting-out adolescents. *Canadian Psychiatric Assocation Journal*, 1968, **13**, 115–119.
130. Davidson, W. S., & Seidman, E. Studies of behavior modification and juvenile delinquency: A review, methodological critique, and social perspective. *Psychological Bulletin*, 1974, **81**, 998–1011.
131. Stuart, R. B. Behavioral contracting within the families of delinquents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1971, **2**, 1–11.

ثبت المصطلحات

— A —

المطابقـة Accommodation : مصطلح استخدمه (بياجيه) للتعبير
ن التغيرات التي يقوم بها الشخص في سلوكه من اجل التكيف مـع
تتضيات العالم الواقعي .

دافعية التحصيل Achievement Motivation : ميـل الى بـذل
الجهد من أجل النجاح وهي مقدرة مصاحبة للسرور الذي يشعر به
الفرد من كونه ناجحا .

اختبارات التحصيـل Achievement Tests : و هي اختبـارات
تقيس المعرفة التي اكتسبها فرد ما نتيجة للتعليم .

جسـيم طرفي او قونس Acrosome : بنية قلنـسوية على رأس
الحوين المنوي .

حـدة التمييز البصري Acuity : وهي القـدرة على التمييز بين
المثيرات البصرية .

افكار ملتصقة مؤجلة Adherences : وهي افكار وتصورات مناسبة
للمراحل الباكرة من النمو التي يؤجل تنفيذها الى مراحل لاحقة .

دفقـة او هبّة النمو المراهق Adolescent growth spurt: وهي
الفترة التي يكون فيها معدل النمو في الطول الأكثر سرعة وهي سن (١٢)
سنة بالنسبة للفتيات وسن ١٤ سنة بالنسبة للفتيان .

فـرضيـة عمـر التمايـز Age differentiation hypothesis ٭
وهي فرضية تقول ان القدرة العقلية تتمايز الى قدرات اكثر في المراهقة عما كان موجودا في الطفولة .

المَهَـق Albinism : وهي سمة وراثية يكون ملون الجلد المسمى (ميلانين) مفقودا .

الاثل Alleles : وهي مورثات على نفس الموقع على الكروموزومات المزدوجـة .

الغيرية Altruism : سلوك لطيف ، يراعي الآخرين ويساعدهم .

بزل السلى Amniocentesis : عملية تشمل استخلاص السائل السلوي من المرأة الحامل . وتحليل هذا السائل يسمح بالتنبؤ بضروب الشذوذ الوراثي للجنين وهو ما يزال في الرحم .

السلى Amnion : وهو الغشاء المحيط بالجنين .

جوف السلى Amnion Cavity : كيـس مليء بالسـائل السلوي الذي يحمي الجنين .

الاحيائية Aminism : صفة مميزة لتفكير الطفل الصغير وهـو الاعتقاد بان الاشياء الجامدة حية .

الاجابات العشوائية Answers at Random : اجابات خلال المقابلة نصف العيادية وهي عبارة عن تخمينات ولا علاقة لها بمنظومة تفكير الطفـل .

توقعات Anticipations : افكار ومفاهيم تناسب المراحل اللاحقة من النمو ولكنها تظهر في مراحل باكرة .

روائز القابلية Aptitude Tests : وهي اختبارات تقيس المعرفة التي يمتلكها فرد يرجح أنه اكتسبها تلقائيا دون اشراف تعليمي خاص .

ضروب التعلق Attachments : انواع خاصة من العلاقات الوثيقة باشخاص مختارين تبدأ من الشهر السادس او الثامن من العمر وتشمل الحب ، والتبعية كليهما .

الإنتباه Attention : استجابة انتقائية لمثير ما .

— B —

ترديد الاصوات Babbling : وهي اصوات يرددها الطفل ويظن انها مرحلة من نمو انتاج الكلام . وفي اختبار الذكاء يكون بندا في مستوى العمر حيث ينجح الطفل فيجميع البنود .

العلاج السلوكي Behavior Therapy : الاستخدام المنهجي للمثوبات والعقوبات لتعديل سلوك سيء التكيف .

الكيسة الأريمية Blastocyst : الجنين الاول عندما لا يزال كرة فارغة من الخلايا .

توالف Blending : وهي الوضعية التي تكون فيها خليتان غير متشابهتين بالنسبة لسمة معينة تعطي تعبيراً عن نمط ظاهري متوسط بين الأنماط الظاهرية بالنسبة للتعبير الخاص بكل مورثة .

صورة الجسد Body Image : الصورة التي يحملها المرء عن جسده الخاص ، ومقوماته وعلاقات احداها بالأخرى .

ولادة معكوسة Breech delivery : ولادة مولود مقعدته أو قدماه لا راسه موجه للخروج في الأول .

— C —

استقناء Canalization : مصطلح يستخدم لوصف واقع أن الإمكانات الوراثية موجهة بعوامل متنوعة خلال النمو .

قلق الخصاء Castration Anixiety : مصطلح يستخدمه علماء التحليل النفسي للدلالة على مخاوف الصبيان من استئصال قضيبهم . وهذا النوع من القلق يبلغ ذروته خلال سنوات ما قبل المدرسة ، ويمكن ان يسهم في القلق البالغ بوجه عام من الاصابات الجسدية الملاحظ لدى الصبيان في هذا العمر .

فرضية التطهير Catharsis Hypothesis : اعتقاد بأن فرص التعبير او تفريغ المشاعر والسلوك يخفضان تواتر او شدة هذه المشاعر أو السلوك . وتطبيقه على السلوك العدواني لدى الأطفال — وبشكل نوعي تلك المنافذ المتخيلة للعدوان من خلال مشاهدة التلفزيون يخفض السلوك العدواني — وتبدو هذه الفرضية مغلوطة .

سقف القدرة Ceiling : وهو بند مستوى العمر الذي يفشل عنده الطفل في جميع البنود في اختبار الذكاء .

اضطراب الطبع Character Disorder : شكل من الاضطراب النفسي تكون الأعراض فيه غير مزعجة للشخص ، بل هي جزء من طبيعته او طريقة مريحة في الوجود . وهناك غالباً فاصل دقيق بين الطبع واضطراب الطبع ، والفرق بينهما يمكن ان يحدد عن طريق ما إذا كان الآخرون يحبون او لا يحبون اسلوب سلوك الشخص .

الجانحون طبعياً Characterological Delinquents : الشباب لمعزولون اجتماعياً ، المتمركزون حول ذواتهم الذين يرتكبون الجرائم لتعبير عن الغضب ، أو إشباع نزوة أو الحصول على شيء يريدونه .

وهؤلاء الاحداث يوجهون التعبير عن الاندفاعات العدوانية ، والتملكية ، والسعي وراء اللذة من خلال الفعل المباشر وهــو دليــل على الطبع السيكوباتي او اضطراب الشخصية .

فصام الطفولة Childhood Schizophrenia : شــكل نادر يسبب عجزاً شديداً يظهــر لدى الاطفــال بين عمر السنتين والثانيــة عشرة من العمر .

الصبغيات Chromosomes : خيوط من المورثات تأتي في ازواج . ولكل نوع من الأنواع له عدد من أزواج الصبغيات ولدى بني الانسان (٤٦) صبغية أو (٢٣) زوجاً من الصبغيات .

الصداقة الحميمة Chumpships : نوع من العلاقة الحميمة التي تنمو غالباً في سنوات ما قبل المراهقة بين فتيين أو فتاتين .

ردود الفعل الدورية Circular Reactions : مصطلح استخدمــه بياجيه لوصف الفعالية الترديدية المستثارة ذاتياً كمص الابهام .

الاشراط الكلاسيكي Classical Conditioning : طريقــة تجريبيــة تستجر فيها الاستجابة بمثير لم يكن يستجرها تلقائيــاً . تنطوي على تقديم مثيرات معاً مع استجابة بطريقة يصبح معها مثير حيادي سابقاً يستجر الاستجابة المطلوبة .

الخزن المفهومي Clustering : النزعة الى التجميع المفهومي للعناصر المترابطة في الذاكرة .

البيئة المعرفية Cognitive Environment : التلميحات البيئية التي تسهل التذكر .

الأساليب المعرفية Cognitive Styles : النماذج الاصلية الفردية

الثابتة للاستجابة في مهمات مترابطة مختلفة . مثال ذلك مجال الاستقلال ومجال التبعية .

الخاصة التجميعية Commutativity : وهي قاعدة في المنطق تقول إنه لا علاقة لنظام تجميع العناصر بنتائج العمليات وتكون هي ذاتها :

$$A+(B+C)=(A+B)+C$$

التعويض Compensation : احدى العمليات في المنطق التي قال بها بياجيه تثوي وراء الاحتفاظ الادراكي إنها تنطوي على الاقرار بأن في تحويل الشكل ، فإن ما يضيع من بعد ما يكسبه بعد آخر .

التاليف Composition : قاعدة في المنطق تقول إن جمع اي عنصرين في مجموعة تحدث عنصراً ثالثاً أيضاً في المجموعة $A+B=C$:

المفاهيم Concepts : افكار تمثل أوجه التماثل بين احداث مختلفة ، وبين الناس ، وبين الأشياء .

العمليات المشخصة Concrete Operations : مصطلح وضعه بياجيه تظهر في حوالي سن السادسة او السابعة وتسمح بالمحاكمة القياسية وتعلم القواعد .

الاستجابة الاشراطية Conditioned Response : الاستجابة التي تستجر خلال الاشراط الكلاسيكي من مثير غير اشراطي .

المثير الاشراطي Conditioned Stimulus : وهو ذلك المثير الذي يستجر من خلال الاشراط الكلاسيكي استجابة غير اشراطية .

اضطرابات السلوك Conduct Disorders : اضطرابات عصابية يعبر فيها الأطفال بالفعل عن عاطفة ما أو قلق لا يستطيعون التحدث عنه أو يحلمونه . ومعظم اضطرابات السلوك تنطوي على سلوك عدواني.

تمردي غير متميز كالسرقة ، والتخريب ، والسلوك السادي ، وإشعال الحرائق والهرب من المدرسة .

نموذج التجمع الأسري Confluence Model : وهو نموذج اقترحه Zajonc لتفسير العلاقة بين حجم الأسرة والذكاء . وعلى العموم يتنبأ النموذج بأن ذكاء الطفل يتناسب عكساً مع حجم أسرته .

التعلم بالمعاني Connotative Learning : وهو تعلم يستلزم البحث عن المعاني ، وهو محاولة ترميز الخبرة أو معاناة الرمز .

الضمير Conscience : إحساس داخلي بالخير والشر . وضمير الشخص يأمره بما ينبغي ان يفعل . وانتهاك المرء لأوامر ضميره تنجم عنه مشاعر الاثم .

مهمات الاحتفاظ الادراكي Conservation Tasks : مهمات وضعها بياجيه تواجه الطفل بموقف عليه فيه أن يصدر حكماً على أساس الادراك أو الفعل ، ويقال إن الحكم استناداً الى الفعل يدل على امتلاك الطفل للاحتفاظ الادراكي .

الاستجابة المحتملة التالية لسلوك ما Contingent Response : وهي استجابة لسلوك ما تأتي بعده . ويغلب أن تؤثر الاستجابات التالية المحتملة لسلوك ما في السلوك أكثر من الاستجابات التي تبدو ولا علاقة لها بالسلوك بسبب مرور فترة من الوقت أي استجابة غير تالية .

النمو التواصل Continuous Growth : وهو نموذج أصلي للنمو خلال المراهقة يتحرك فيه المرء نحو الرشد بهدوء دون انقطاعات رئيسة.

الحجم المتصل Continuous Volume : المكان المملوء بكمية متصلة بالسائل أو الطين .

المتغيرات الضابطة Control variables : وهي المتغيرات في تجربة التي تبقى ثابتة بحيث لا تؤثر في العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة .

الخربشة المضبوطة Controlled Scribles : مرحلة في نمو الرسم .

التحويل Conversion : اضطراب عصابي يكون القلق فيه متحولا الى اعراض جسدية . وتقوم هذه الاعراض على عجز حسي او حركي ينشأ دون سبب عضوي، ويكون عادة على شكل الم، او تنميل ، او فقدان للتحكم العضلي في جزء او عدة اجزاء من الجسم .

المناهج الترابطية Correlative Methods : وتستخدم هذه الطرائق في الأول للاجابة عن سؤال ماذا يسير مع ماذا ؟ وعلى سبيل المثال ما السلوك الذي يسير مع اي عمر ؟ .

كريود Creod : وهو المسلك الخاص من بدائل متعددة يتخذها الجنين في سياق النمو الجنيني .

اختبارات ذات المعيار المرجعي المطلق Creterion Referenced Tests : وهي اختبارات يقوّم الفرد فيها تبعا لمعيار مطلق مثال ذلك النجاح في ٨٠٪ من البنود يمكن ان يعتبر نجاحا وأي شيء اقل من ذلك يعتبر فشــلا .

منهج الرعايــة المتصالبــة Cross-Fostering Method : وهــي استراتيجية بحث للتمييز بين محددات السلوك الوراثيــة والبيئية . فالأولاد الذين يولدون ويرعون من قبل آباء لديهم إصابة ما يوازنون مع اطفال ولدوا لآباء لديهم تلك الاصابة ولكنهم يرعون بالتبني أو بالرعاية من قبل آباء لا يمتلكون تلك الاصابة .

الذكاء المتبلر Crystallized Intelligence : كمية المعرفــة والمهارات التي اكتسبها الفرد .

فرضية الهبوط الثقافي : Cultural Drift Hypothesis : نظــرة تقول إن حدوث التخلف العقلي (والمعيقــات السيكولوجية الخطــيرة

الأخرى) لدى الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا أكثر من الطبقتين العليا والوسطى انما هي نتيجة لنزعة عائلات ذات تاريخ في مثل هذه المعيقات إلى الهبوط نحو طبقة اجتماعية اقتصادية أدنى بسبب قدراتهم الاجتماعية والمهنية المحدودة .

المتخلفون عقلياً المكفولون قانوناً Custodial Retardates : وهم الأشخاص المتخلفون عقليا تخلفا شديدا (حاصل ذكائهم يتراوح بين ٢٥ ــ ٣٩ درجة) ، وتخلفا عميقا (حاصل ذكائهم تحت ٢٥ درجة) الذين لا يستطيعون تعلم رعاية انفسهم ويقتضي وضعهم في مؤسسة رعاية ومنذ بداية الحياة عادة .

— D —

تشتت الانتباه Decentring : وهي عملية الانتباه ، في الادراك ، الى مظاهر اخرى غير المظاهر المسيطرة في الصيغة الادراكية .

زمن القرار Decision Time : وهو الزمن المنقضي بين الحركات المتعاقبة .

المحاكمة الاستنتاجية Deductive Reasouing : محاكمة ينتقل فيها العقل من العام الى الخاص .

البنية العميقة Deep Structure : في مصطلح (نوعام تشومسكي) تنتمي البنية العميقة للجملة الى معناها الحقيقي غير الملتبس .

الاشراط المرجا Delayed Conditioning : طريقة في الاشراط الكلاسيكي حيث يقدم المثير الاشراطي بعد انتهاء المثير غير الاشراطي .

الحمض الريبي المنقوص الأكسجين Deoxyribonucleic Acid : (D.N.A.) المادة الكيميائية التي تكوّن المورثة وتحمل الشيفرة الوراثية في تنظيم لولبي (حلزوني) مزدوج .

المتغير التابع Dependent Variable : وهــو المتغير أو المتغيرات التي يقيسها المجرب لتقويم آثار المتغير المستقل .

الانفصال Detachment : وهي العملية التي يبدأ فيها الأطفال في حوالي سن الثانية بفصل انفسهم عن أبويهم ، ويتجاوزون في نموهم ضروب ارتباطهم وتبعيتهم لهما .

نموذج الاســتعداد المرضي البيوراثي المسرّع بالشــدة النفســية Diasthesis-Stress Model : وهي طريقة في إسباغ الصبغة المفهومية على الاضطرابات النفســية الناجمة عن مزيج من الاستعدادات الوراثية أو البنيوية باتجــاه اضطراب استعدادي مــع اضطراب نمائي وخبرات نفســية اجتماعية مُسَرَّعة بالشدة النفسية .

البكاء المتميز Differenciated Crying : وهو بكاء الرضيع الذي ينقل الى الأبوين ما يريده الرضيع أن يغذّى ، وأن يحمل ، وغير ذلك .

التمايز Differenciation : احــدى العمليات التي يحــدث النمــو بوساطتها وتنطوي على الانفصال الى مقومتين او اكثر مما كانت عليــه مقوّمة واحدة .

الحجم المتقطع Discontinuous Volume : وهو فراغ يملأ بأشياء منفصلة كالقطع المكعبة .

التحويل Displacement : وهو عمليــة تحويل شعور أو موقف من مصدره الحقيقي إلى موضوع غــير مناسب أو كان حيادياً سابقاً . والتحويل ظاهر بوجه خاص في تكوين المخاوف المرضية .

التفكير الجــوال Divergent Thinking : وهو التفكير الــذي ينتقل في اتجاهات غير تقليدية .

مسيطر Dominant : ويطبق الوصف على المورثة او على تركيب وراثي له سمته المعبرة في نمط ظاهري .

تشـاذر داونز Down's Syndrome : تنـاذر تكوين سيء مرتبط بامتلاك صبغية اضافية والأفراد المصابون به متخلفون عقليا ومعاقون جسديا .

خلل الكتابة Dysgraphia : العجز عن الكتابة في مستوى ينسجم مع مهارات المرء اللغوية .

خلل القراءة Dyslexia : ضعف القـدرة على القراءة في مستوى قدرة الفرد الذهنية وهو أكثر نوع شائع في العجز عن التعلم الذي يظهر لدى أطفال سن المدرسة .

— E —

مبكرو النضج Early Maturers : وهـم المراهقون الصغار الذين ينضجون سنة او سنتين قبل اكثرية أترابهم في العمر .

صداء لفظي Echolalia : شذوذ نطقي يقوم على تكرار آلي للكلمات الملفوظة من قبل اشخاص آخرين .

الأديم الظاهر Ectoderm : وهـو نمط من الخلية التي تشـكل الطبقات الداخلية للأعضاء والجسم .

الشـكل او النمط الظاهر Ectomorph : نمط جسـدي يتميز بالنحول ويرتبط احياناً مع سمات شخصية هي الخجل ، والعصبية ، والانعزال الاجتماعي .

المتخلفـون القابلـون للتربيـة Educable Retardates : وهـم الاشخاص المتخلفون عقليا تخلفا معتدلا الذين يحصلون على درجة في حاصل الذكاء في رائز ڤكسلر بين (٥٥ ـ ٦٩) درجة ويصلون الى صف بين الصفين الثالث والسادس من التعلم المدرسي ، ويستطيعون عادة كراشدين أن يقوموا بعمل غير ماهر أو شبه ماهر ويواجهون مطالب روتين الحياة الاجتماعية .

الذات المثالية Ego Ideal : وهي احساس داخلي بالطموح ولما ينبغي للمرء ان يعمل ، والفشل في العيش في مستوى ذات المرء المثالية يؤدي الى مشاعر الخزي .

الكلام المتمركز حول الذات Egocentric Speech : وهو كلام في مصطلحات بياجيه : لا يأخذ في اعتباره منظور المستمع .

الشفرة المنضجة Elaborated Code وهو مصطلح يستخدمه عالم الاجتماع اللغوي بيرنشتاين Bernstein للدلالة على لغة الطبقات العليا حيث تنقل معظم المعاني عن طريق الكلمات والنحو .

الخزن Encoding وهي العملية او العمليات ، في بحوث الذاكرة، التي تتضمن استقبال المعلومات التي ينبغي حفظها وتسجيلها .

الاديم الباطن Endoderm وهو نمط من الخلايا يشكل الطبقات الخارجية من اعضاء الجسم والجسم .

النمط الحشوي Endomorph وهو نمط للجسم يتصف بالسمنة ويرتبط احيانا بسمات شخصية تتصف بالمرح والميل الاجتماعي .

البوال (سلس البول) Enuresis : وهو تبليل الفراش من قبل الاطفال الأسوياء حتى سن الرابعة من العمر ويقوم على اضطراب عادة عندما يستمر حتى مرحلة الطفولة المتوسطة .

قص العجان Episiotomy : شق صغير يقوم به الطبيب خلال الولادة ليمنع التمزق غير المتحكم به لفتحة الفرج .

تحقيق التوازن Equilibration : مصطلح من مصطلحات (بياجيه) بالنسبة للعملية العامة للتعلم الذي يشتمل على صراع ، ولنقل بين الاحكام الادراكية والعقلية ، وحله عن طريق بناء من نسق اعلى .

الأخطاء Errors : وهي عدد الاخطاء التي يرتكبها الطفل في الرائز تستخدم في اسلوب البحث المعرفي .

التعبير Expression : الاسلوب الذي يظهر في النمط الظاهري .

المحسل الهندسي الخارجي للتحكم Extradimensional Shift : ميل الفرد لتوجيه السلوك تبعاً لما تدعو اليه الوضعية الخارجية أو ستسمح به في الظاهر ، ويرتبط باخلاقية ضعيفة واعتقاد بأن مصير الفرد في يد القدر أو اولئك الذين يملكون السلطة .

المحو Extinction : اجراء في الاشراط الاجرائي تضعف فيه الاستجابة عن طريق عدم اتباعها بالتعزيز .

التحول الاضافي من بعد لآخر Extra dimensional Shift : في تعلم المفهوم التحول من بعد لآخر من اللون الى الشكل على سبيل المثال .

— F —

التحليل العاملي Factor Analysis : طريقة احصائية تستخدم لتحديد ما اذا كان الاداء في عدد من المقاييس المختلفة قد جاء منطوياً على أمور مشتركة .

التخلف العائلي Familial Retardation : تخلف عقلي خفيف الى معتدل (يتراوح حاصل الذكاء في رائز فكسلر بين (٥٠ ـ ٦٩) درجة لدى اشخاص دون عاهات بيولوجية قابلة للتحديد ولكن ذوي تاريخ اسري من التخلف . ان بين ٦٥ ـ ٧٥٪ من المتخلفين عقلياً لديهم تخلف عائلي وهناك خلاف كبير يتعلق بما اذا كانت هذه الاصابة موروثة أو انها بسبب عوامل نفسية اجتماعية .

تخيل الأسرة Family Romance : تخيل من قبل اطفال المدرسة الابتدائية بانهم أبناء آباء نبلاء او مشهورين سوف يعودون يوماً ما

ويطلبونهم ثانية من اناس أغبياء عاديين وضعوا أنفسهم موضع أمهم وأبيهم .

مجال تابع Field Dependent : ينطبق على الأسلوب المعرفي الذي يستخدم فيه الفرد العلامات الخارجية الى حد اكبر من التعليمات الداخلية في توجيه سلوكه .

مجال مستقل Field Independent : تنطبق على الاسلوب المعرفي الذي يستخدم فيه الفرد التعليمات الداخلية الى مدى أكبر من التعليمات الخارجية في توجيه السلوك .

الذكاء المرن Fluid Intelligence : القدرات العقلية والعمليات الكامنة التي ينطوي عليها اكتساب المعرفة .

يافوخ Fontanelle : البقية الطريقة في راس الرضيع حيث تكون عظام الجمجمة لم تلتحم بعد .

النظام الشكلي Formal discipline : مفهوم تربوي يرى أن تعلم مادة كاللاتينية تحسن العقل ، وتيسر له تعلم مواد أخرى .

العمليات الشكلية (الرمزية) Formal Operations : وهي في مصطلح بياجيه منظومة القدرات العقلية التي تظهر في المراهقة المبكرة وتمكن من فهم أمور كمنطق القضايا ، والتشبيه والاستعارة ، والمثل ، والشروط المناقضة للواقع .

النقطة الشبكية المركزية Fovea : وهي ذلك الجزء من العين (الشبكية) المهتمة بالبصر المركزي وهي المنطقة الاشد حدة .

— G —

الأعراس Gametes : وهي خلية التكاثر : الحوين المنوي والبويضة .

النحو التوليدي Generative Grammer : وهي نحو وضعه (نو عام تشومسكي) ينطوي على مجموعة من القواعد يمكن توليد عدد كبير من الجمل المختلفة من عدد محدد من الكلمات .

المورثات Genes : الوحدات الاساسية في الوراثة التي تحمل المخططات النهائية للشكل النهائي للفرد .

النمط الجيني Genotype : التركيب الوراثي الفعلي لاية سمة معينة .

المفهوم الكلي للعدد Global Concept of mumber : مفهوم الطفل الصغير الذي يفهم العدد كنوع من الاسماء .

التجميع الصوري Graphic Collection : في بحوث تكوين المفهوم جمع العناصر كأشكال (البيوت .. الخ) أكثر من جمعها على أساس خصائصها .

— H —

اضطرابات العادة Habit disturbances : وهي سمات عصابية تمثل أساليب غير ناضجة من السلوك . وهي الاضطرابات التي لا تنبع بالضرورة من صراع نفسي بل تصدر عن عادات مكتسبة او نتيجة للنضج المتاخر .

الاعتياد Habituation : وهو يناقص الاستجابة الى مثير نتيجة للانتباه المستمر له .

القابلية للتوريث Heritability : مصطلح يستخدم في علم الوراثة للدلالة على المدى الذي تكون فيه سمة ما محددة بالمورثات في مقابل البيئة .

بويضات ملقحــة مختلطة Hetero-Zygous : زوج مــن المورثات (الاثل) غير متجانسة في شفرتها الوراثية .

الهرمــونات Hormones : مواد كيميائية تنظـم النمو والعمليات الفيزيولوجية الأخرى .

التدرج الأفقي Horizontal dècalage : من مصطلحات (بياجيه) للدلالة على ظاهرة أن المفاهيم المتساوية في الصعوبة منطقيا ليست كذلك اختباريا . وبالتالي فان مفاهيم من مثل (الكتلة ، والحجم) وهي ذات صعوبة منطقية متقاربة نصل اليها مع ذلك في مستويات عمرية مختلفــة .

العدوان العدائي Hostile Aggression : السلوك العدواني الموجه ضد الناس ويصاحب بمشاعر الغضب ازاءهم .

تناذر الطفل المفرط في النشاط Hyperactive Child Syndrome
وهي مرادف في الأساس للخلل الأصغر لوظائف الدماغ ولكن المصطلح المفضل بين المختصين بالطفل الذين يرغبون في الالحاح على سيطرة فرط الفاعلية في هذا المرض ومن هم غم مقتنعين بعلاقته الضرورية بضعف عصبــي .

توهم المــرض Hhpochondriasis : اضطراب عصابي يعوم على الانشغال بوظائف الجسم ، وضروب القلق المفرط من الوقوع في المرض .

— I —

التقمص او التماهي Identification : عملية يستجيب بها الناس لمشاعر ومواقف وافعال الاخرين عن طريق تبنيها كما لو كانت خاصة بهم .

الهويــة Identity : القاعدة التي تقول في المنطق ان لكل عنصر في مجموعة يوجد عنصر مماثل له بحيث أن آ ـ آ = . و آ = آ .

تحقيق الهوية Identity Achievement : وهي النهاية الناجحة في عملية تكوين الهوية تقوم على الالتزام باهداف ، ومعتقدات انتقيت بعناية من قبل الشخص وتنسجم مع حاجاته ، واهتماماته وقدراته .

ازمة الهوية Identity Crisis : شدة نفسية سلبية يعاني منها المراهقون الذين لديهم صعوبة في دمج الاحساس بالهوية الشخصية . وخلافا للاعتقاد القائل الشائع أن ازمات الهوية مظهر سوي ومتوقع لنمو المراهق ، فانها في الواقع رد فعل مرضي على الشدة النفسية النمائية التي تحدث لدى أقل من (٢٠ ٪) من اليافعين .

انحلال الهوية Identity diffusion : ركود في عملية تكوين الهوية لا يكون فيها المراهقون المتاخرون قد قاموا باي التزام ذي دلالة باهداف او معتقدات ، وليسوا مهتمين بالعمل على اكتشاف قيمهم وامكاناتهم المستقبلية .

اعاقة تكوين الهوية Identity Foreclosure : انتهاء مبكر لعملية تكوين الهوية ينطوي على الالتزام باهداف الآخرين ومعتقداتهم دون أن يفكر المرء بامكانات بديلة خاصة به .

تكوين الهوية Identity Formation : العملية التي ينمي بوساطتها الناس قبل نهاية المراهقة صورة واضحة وثابتة لذواتهم ، ويعطونها حسا متكاملا بما هم عليه كافراد ، وبما يعتقدون ، وبالاتجاهات المقبلة التي ستتخذها حياتهم .

تاجيل تكوين الهوية Identity Moratorium : عملية مستمرة في تكوين الهوية في المراهقة المتاخرة ينظر فيها المرء ويبدأ بالالتزام باهداف ومعتقدات ، ولكنه لم ينجز بعد تحديدا واضحا ومرضيا للذاته .

النظارة المتخيلة Imaginary Audiance : بناء عقلي من قبل المراهق الصغير استنادا للاعتقاد بان الناس مهتمون بسلوكه ومظهره .

التقليد Imitation : عملية يعيد الرضيع بوساطتها فعلاً أو صوتاً كان قد سمعه أو شاهده .

العدالة المحايثة Imminent Justice : اعتقاد يتمسك به الأطفال الصغار بأن التجاوزات ستعاقب فوراً .

الاندفاعية Impulsivity : نمط معرفي يتميز بالميل الى الفعل قبل التفكير .

متغير مستقل Independent Variable : المتغير او المتغيرات في تجربة يتحكم بها المجرب .

تكوّن الفردية Individuation : عملية يبدأ فيها الأطفال الصغار حوالي عمر السنتين يكونون هوية منفصلة ، ويؤكدون استقلالهم عن آبائهم .

المحاكمة الاستقرائية Inductive Reasoning : محاكمة ينتقل فيها العقل من الخاص الى العام .

الانغلاق الذاتي الطفولي Infantile Autism : اضطراب ذهاني نادر وبالغ الخطورة يبدأ منذ الولادة او بعدها بقليل ويتميز بالفشل في انماء تعلق سوي بالناس ، وعدم تحمل التغيرات في البيئة وبغرابة في الكلام .

التبصر Insight : طراز في حل المسائل ينكشف الحل فيه عن طريق تكامل فجائي للخبرة .

العدوان الوسيلي Instrumental Aggression : سلوك عدواني يهدف الى بلوغ او استرداد شيء ما ، او اراض او امتياز . العدوان الوسيلي لا شخصي على العموم رغم ان الاخرين يمكن ان يتألموا نتيجة له .

الكفاءة الوسيلية Instrumental Comptence : الميل والمقدرة على مواجهة الخبرة بأسلوب واثق بالذات ومسؤول اجتماعيا .

التكامـل Integration : احدى عمليات النمو التي تنطوي على جمع عنصر أو أكثر من العناصر المنفصلة سابقا .

التمركز العقلي حول الذات Intellectual egocentrism : الفشل في التمييز بين ما يفكر به الناس الاخرون وبين محـور اهتمامات المرء الخاصـة .

حاصل الذكـاء Intelligence quotient : مقياس للذكاء النسبي الذي يبلغه الفرد عن طريق تقسيم العمر العقلي الذي يبلغه على مقياس للذكاء على العمر الزمني ثم ضربه بمائة ويرمز له ب :

$$\text{ح . ذ} = \frac{\text{ع . ع}}{\text{ع . ز}} \times ١٠٠$$

المحل الهندسي الداخلي للتحكم Internal locus of Control : ميل لتوجيه سلوك الفرد تبعا لمعايير داخلية للصحيح والخاطىء مرتبط بأخلاق قوية واعتقاد بالقدرة على التحكم بمصير الفرد .

المفهوم الحدسي للعدد Intuitive Concept of number : مفهـوم طفل صغير يفهم العدد في حدود البعد كالطول ، والعرض ، أو الكثرة .

— K —

نظام المستوطنات الجماعية (الكيبوتزات) Kibbutzim : نظـام مستوطنات جماعية في اسرائيل يربى فيها الأطفال بشكل جماعي .

تناذر كلاين فيلتر Klinefelter's Syndrome : حالة تحدث عن طريق امتلاك ثلاث صبغيات جنسية (XXY) تؤدي الى ذكر عقيم أو مخنـث .

— L —

وسيلة اكتساب اللغة Language acquisition device : منظومة عن طريقها يستطيع الطفل اكتساب أساليب نموذجية لفهم الجمل وتاليفهـا .

المتاخرون في النضج Late maturers : المراهقون الذين ينضجون بعد ستة اشهر او اكثر من اكثرية أترابهم في العمر .

الكمون Latency : وهـو الزمن المطلوب من قبـل الطفل لأخـذ الاختبار في اسلوب البحث المعرفي .

مرحلة الكمون Latent Stage : الفترة التي يحافظ فيها الصبيان والبنات على جنسهم ولا يبدون اهتماماً ظاهراً بالجنس المقابل خـلال الطفولة المتوسطة . وبالرغم من أن النمو النفسي الجنسي غالباً ما يرجح ان يكون كامناً خلال هذه السنوات فالملاحظة الدقيقة لأطفال المدرسة الابتدائية تكشف أن انعـدام مناشطهم المختلطة مصحوبة مع ذلك بنمو مستمر بالاهتمام بالمظاهر الجسدية والرومانسية للجنس .

ضروب العجز عن التعلم Learning disability : الانجاز المدرسي الذي ياتي ادنى من مقدرة الطالب العقلية بشكل جوهري . ويمكن أن ينجم العجز عن التعلم عن أسباب كثيرة مختلفة بما في ذلك الخلل الأصغر لوظائف الدماغ ، والانقطاعات الاجتماعية الثقافية بين المدرسة والمنزل أو الجيران ، والصراعات العصابية النوعية حول التعلم المدرسي .

مستوى الطموح Level of Aspiration : وهو مستوى النجـاح الذي يطمح اليه الفرد .

التسوية او (التقريب) Leveling : عمليــة في الذاكرة يتم فيهــا تقريب بعض المعلومــات فأسبوع ونصف مثلاً يصبح اسبوعاً واحــداً وهكــذا .

التربية الحرة Libral Education : مفهوم يوناني للتربية ينطوي على تحسين نمو الشخص بكامله تحسين الجسد والعقل معاً .

موقع صبغي Loeus : موقع على صبغية مورثة ما .

موضع التحكم Locus of Control : اسلوب معرفي يعالــج ما إذا كان الأفراد يعتقدون بأن سلوكهم يتحكم به غالباً من داخلهم (موضع التحكم الداخلي) أو من الخارج (موضع التحكم الخارجي) .

عملية الضرب المنطقي Logical Multiplication : العملية العقليــة التي يجمع فيها الفرد صنفين ليشكل صنفاً ثالثاً يحوي عناصر من كلا الصنفين مثال :

امريكان x بروتستانت = امريكان بروتستانت

التذكر الطويل المدى Long term memory : تذكر احــداث ذات دلالة وأماكن وأشياء حفظت فترة طويلة من الزمن .

— M —

تعليم المتخلفين في صفوف عادية Mainstreaming : مقاربة لتربية الاطفال المتخلفين والمعاقين تعليمياً تلح على تلبية حاجاتهم قدر الامكان في الصف العادي أكثر من فصلهم في صفوف خاصة .

الاكتئاب المقنع Masked depression : التعبير غــير المباشــر عــن الاكتئاب من خلال سلوك آخر غــير الحزن المكشوف ، وهبوط الهمة

الذي يميز عادة هذه الحالة والتجلي الأكثر شيوعاً للاكتئاب المقنع لدى أطفال سن المدرسة هو شكل ما من السلوك العدواني والسلوك المعادي للمجتمع أو السلوك الجانح الذي يحاول فيه الطفل التعويض عن إحساس بالفقدان .

الحرمان الأمومي Maternal Deprivation : مصطلح استخدم سابقاً لوصف تناذرات الانعزال الاجتماعي بحيث يدل على أن كثيراً من الأشخاص غير أم الرضيع يمكن أن يصبحوا أشخاصاً ذوي تعلق هام ينجم عن استبدال الحرمان الأمومي بالتسمية الأوسع « الانعزال الاجتماعي » .

عاهة العجز عن التوصيل اللغوي Mediation defeciency : في بحوث التعلم والتذكر عجز استخدام التوصيل اللغوي .

الانتصاف الخلوي Meiosis : وهو شكل من انقسام الخلية تتلقى فيه كل خلية ابنة نصف عدد الصبغيات في الخلية الأب .

العمر العقلي Mental age : وهو الدرجة التي يحصل فرد ما في رائز ذكاء تحسب فيه البنود الناجحة بالأشهر والسنوات وغير ذلك .

التجارب العقلية Mental experiments : محاولة حل المسألة ذهنيا قبل محاولة الحل في الواقع .

المحتويات العقلية Mental Contents : نتاجات الفاعلية العقلية (الأفكار والمفاهيم ، والذكريات وغير ذلك) .

العمليات العقلية Mental processes : افعال التفكير كالمحاكمة ، وحل المشكلات ، وتكوين المفاهيم .

التخلف العقلي Mental Retardation : متوسط متدني للعمل الوظيفي العقلي ويبدأ من فترة مبكرة جداً من الحياة ويستمر مصحوباً بعاهات في السلوك التكيفي .

الأديم المتوسط Mesoderme : نمط من الخلايا متضمن في تركيب العضلات والعظام .

النمط الجسمي Mesomorph : نمـط جسـدي متميز بنمو العضلات ويترافـق ذلك ايضـاً بسمات شخصية من توكيـد الذات والزعـامـة .

مربي الأطفـال Metapalat : وهو الشخص الذي يتولى تربيـة الأطفال في نظام الكيبوتز الاسرائيلي .

الخلل الأصغر لوظائف الدماغ Minimal Brain Dysfuontion (MBD) : اضطراب وظيفي سلوكي ومعرفي يرجح أنه يتضمن ضعفاً ما في الجهاز العصبي المركزي واعراضه الرئيسـة هي فرط النشـاط ، والشرود ، والاندفاعية ، وسرعة الاستثارة ، ونتائجه الثانوية تتضمن ضروب من العجـز عن التعـلم ، والسلوك المعـادي للمجتمع ، وتدني تقـدير الذات المزمن .

انقسام خلوي فتيلي Mitosis : وهو شكل من انقسام الخلية تنتهي فيه كل خلية ابنة بنفس العدد من الصبغيات كالخلية الأب .

منعكس مورو Moro reflex : وهـو منعكس يظهـر لدى الوليد الرضيع ينطوي على تحرك متناظر للذراعين بعيداً عن الجسد يعود بعدها الذراعان الى الخط الوسط وهي مقدمة لاستجابة جفلة الراشد .

زمن الحركة Movement Time : وهو الزمن المطلوب لأداء حركة معينـة .

التميلن Myelinization : وهي عملية تلبّس فيها الخلية العصبية بغشاء ميلي يجعلها ناقلاً اكثر جدوى للاندفاعات العصبية .

— N —

مقياس الدافعية للتحصيل n-Achievement : وهو مقياس لدافعية تحصيل الفرد .

مرحلة تسمية الخربشات Named Scribble Stage : وهي مرحلة في نمو الرسم يعطي الطفل فيها اسماء لانتاجه .

الانبوب العصبي Nural Tube : وهو بداية الحبل الشوكي وجذع الدماغ خلال النمو الجنيني المبكر .

العصاب Neurosis : وهو جهد سيء التكيف لمواجهة القلق الذي ينشأ عن الصراعات النفسية أو الهموم .

السلوك العصابي Neurotic behaviour : اساليب في الاستجابة للناس والمواقف المتكررة غير الناجحة ، وغير المناسبة وسيئة التكيف .

الزمرة المعيارية Norm group : مجتمع احصائي تستخدم درجاته في اختبار ما اختباراً نقيس حسبه اداء فرد معين .

اختبارات مرجعية معيارية Norm referenced tests : اختبارات تفسر فيها علامات الفرد بالرجوع الى اداء مجموعة ذات عمر مشابه وتحصيل مدرسي .

— O —

دوام الشيء Object permanence : فهم الرضيع يعرضه عن طريق السلوك بانه يعتقد بأن شيئاً ما يستمر في الوجود عندما لم يعد ماثلاً امام حواسه .

البحث بالملاحظة Observational research : وهــو دراسـات تقوم على سجلات تتكوّن من احداث تسجل أثناء حدوثها .

التعلم الاجرائي Operant Learning : طراز من التعلم يكون فيــه المثير المستجر للاستجابة غــير معــروف وتقوى الاستجابة او تضعف بالتعزيز .

المنعكس الموجّــه Orienting reflex : حــركة الراس في توجيــه مثير متدخل .

العظيمات Ossicles : العظام الصغيرة في الاذن الوسطى التي تنقل الافعال الميكانيكية من طبلة الاذن الى الاذن الداخلية حيث تتحول الى نبضات عصبية .

— P —

اختلاط الكل والجــزء Part-whole confusion : وهــو غرابة في الكلام يستخدم فيه جزء من شيء ما للدلالة على الشيء كله كتسمية المرء عشاءه «Ketchup» .

التعزيز الجزئي Partial reinforcement : مكافئة السلوك في بعض المرات الذي يحدث فيها لا كلها . والسلوك المعزز جزئياً يصبح راسخاً بثبات ، وهو اكثر مقاومة للتغير من السلوك المكافأ دوماً .

تدني التحصيل السلبي العدواني Passive-aggressive under-achievement : اضطراب عصابي يصدر فيه أداء ادنى من قدرة المصاب كطريقة سيئة التكيف للتعبير عن الغضب غير المباشر وغير الفاعل ومواجهة ضروب القلق من المنافسة .

الحكاية الشخصية Personal fable : بناء ذهني من قبل المراهق الصغير للدلالة على أنه خاص وفريد (سوف لا يموت ولا يشيخ وغير ذلك) .

العلية الظواهرية Phenomenalistic Causality : وهي الاعتقاد بأن الحوادث التي تحدث معاً يسبب أحدهما الآخر ، وتميز تفكير الطفل الصغير .

النمط الظاهري Phenotype : وهو سمة وراثية كما تظهر أو تتحقق .

بيلة الفينل كيتون Phenyl Ketonuria : وهي عاهة وراثية في الأيض يمكن أن تحدث التخلف العقلي إذا لم تصحح بحمية خاصة .

الخوف المرضي (الرهاب) Phobia : وهو مخاوف مبالغ بها ، غير واقعية ، متعلقة من أشياء أو مواقف غير ضارة نسبياً .

الفونيمات Phonemes : وهي الأصوات المكونة في لغة منطوقة .

المشيمة Placenta : وهي بنية تتشكل خلال الحمل التي تتعلق بجدار الرحم وتؤمن التغذية للجنين .

الصفات الجنسية الأولية Primary sex characteristics : وهي الأعضاء التناسلية والأعضاء المساعدة (الاثداء لدى الأنثى) .

حل المشكلات Problem-Solving : وهو العمليات العقلية المتضمنة في إيجاد أساليب للتغلب على حواجز تحول دون هدف مرغوب أو إزالتها .

عوز الانتاج Production deficiency : وهو فشل في استخدام التوصيل اللغوي بشكل مجدي ، في بحوث التعلم والتذكر .

عكس الضمائر Pronomial reversal : وهو غرابة في الكلام تنعكس فيه الضمائر كما لو اشار المرء الى نفسه بضمير المخاطب لا بضمير المتكلم .

الاستعارة التناسبية Proportionate metaphore : وهي استعاره تكون العلاقة فيها نسبة واحدة مثال ذلك « بقدر سعة المحيط ، وعمق البحر ، بقدر ما انت تعني بالنسبة لي » وهي استعارة تناسبية .

منطق القضايا Propositional Logic : وهو منطق يعالج القضايا التي يمكن ان تكون صحيحة او مغلوطة اكثر مما يعالج الأصناف والعلاقات .

الشخصية السيكوباتية Psychopathic Personality: اضطراب في الطبع يتميز المصاب به بضمير متدني النمو ، وبعجزعن الاندماج بالآخرين لانه لا يشعر بالذنب من التجاوز على حقوق الآخرين وعلى مشاعرهم ، ولأنه لا يملك القدرة على الولاء والاخلاص لأي شخص ما عدا نفسه ، والسيكوباتيون هم أكثر الناس احتمالا لخرق القانون .

النزعة القصدية Purposivism : وهي الاعتقاد بأن لكل شيء هدف وهي صفه مميزة لتفكير الطفل .

اثر بجماليون Pygmalion effect : ويقوم على أساس أسطورة نحات يدعى بجماليون ويستخدم هذا المصطلح احيانا لوصف مواقف يبدو فيها سلوك الشخص محددا بما يتوقعه الآخرون منه وأثر بجماليون في المدرسة يدل على ما لتوقعات المعلم من تاثير على أداء طلابهم .

مدى رد الفعل Range of reaction : الانماط الجينية الممكنــة العديدة التي يمكن أن ينتجها نمط جيني مفرد .

زمن رد الفعل Reaction Time : الزمن الواقع بين بدء المثير ورد الفعــل .

النظرية التلخيصية Recapitulation Theory : وهي النظرية التي تقول بأن كل فرد يمر في نموه من خلال المراحل التطورية ذاتها التي مر بها الجنس البشري

صاغر او منتحي Recessive : وتنطبق هذه الصفة على المورثــة او المركب الجيني الذي يزدوج مع جينة غير مشـابهــة أو مركب جيني لا يملك السمة المعبر عنها في النمط الظاهري .

الصفة التاملية Reflectivity : اسلوب معرفي يتميز بالنزعة الى التفكير قبل الفعل .

التعزيز Reinforcement : اي مثير يصــلح لاضعاف او تقويــة الاســتجابة .

المعجم المختصر Restricted Code : مصطلح استخدمه برنشتاين Bernstein للدلالة على لغة الطبقة الدنيـــا التي تعتمد على الحركــة ، والسـياق في كثير من معانيها .

الاسترجاع Retrieval : وهو العملية او العمليات في بحوث الذاكرة التي تنطوي على استجرار المعلومة التي تم خزنها .

البحث الراجع Retrospective Rerearch : دراسات تتكون فيها المعطيات من سجلات او ذكريات لاحداث ماضية . ومثل هذه المعطيات تميل الى ان تكون اقل صدقا من الاحداث الجارية .

التحول العكسي Reversal Shift : وهو التحول من قيمة او بعد لآخر مضاد في تعلم المفهوم كالتحول من اسود الى أبيض .

قابلية العكس Reversibility : وهي قدرة الطفل على الرجوع الى نقطة بداية إجراء عملية تماثل عكس الجمع الى الطرح في مصطلح بياجيه.

الجمل القابلة للعكس Reversible Sentences : وهي جمل يكون لها معنى بعكس الفاعل والمفعول به مثال ذلك فان جملة « قبّل الصبي البنت » قابلة للعكس في حين أن جملة « عض الكلب الرجل » غير قابلة للعكس .

استراتيجية بحث التعرض لإصابة Risk Research : وهي استراتيجية بحث بهدف فصل مظاهر إصابة قد سببتها مظاهر الاصابة التي نتجت عنها . ينتقى المفحوصون على اساس احتمال الاصابة بحالة (اي معرضون) وقد درسوا سلفا قبل بداية ظهورها فيهم .

طقوس Rituals : انتباه مبالغ به لبعض الطقوس التي يجب على الأفراد اداؤها لتجنب الشعور بالقلق .

التخيل الروائي Romancing : وهي استجابة في مقابلة نصف عيادية تكون بناء متخيلا ولا تعكس المستوى الحقيقي لفهم الطفل .

الحصبة الالمانية Rubella : شكل من الحصبة تصاب بها المرأة الحامل في بداية الحمل وتسبب ضروباً من الشذوذ لدى الجنين .

— S —

صيغة او سيماوة Scheme : نموذج اصلي اساسي للسلوك ، او يظن بامكان تعميمه على مثيرات عديدة مختلفة ، ويمكن ان تضم الى صيغ اخرى لتشكل نماذج اصلية اكثر انضاجا .

الفصام Schizophrenia : انهيار خطير في المظاهر المعرفية ، وفي العلاقات مع الأشخاص الآخرين وفي تكامل العمل الوظيفي للشخصية . وتضم تجلياته الرئيسة التفكير المتقطع ، والمحاكمة غير المنطقية ، وتكوين مفاهيم غريبة ، وادراكات مشوهة ، ومهارات اجتماعية ضعيفة ، والانسحاب من الناس ، وردود فعل انفعالية غير مناسبة ، وعدم التحكم الكافي بالأفكار والعواطف ، والاندفاعات .

الخوف المرضي من المدرسة او (الرهاب من المدرسة) School Phobia : وهو النفور أو رفض الذهاب الى المدرسة بسبب القلق الحاد الذي يعانيه المصاب في الجو المدرسي .

ردود الفعل الدورية الثانوية Secondary Circular reactions : مصطلح استخدمه بياجيه لوصف عمل متكرر ينطوي على شيء ما . فالطفل الذي يلمس شيئا متحركا مرات ومرات ليراه يتحرك يظهر رد فعل دوري ثانوي .

الصفات الجنسية الثانوية Secondary sex characterestics : وهي شعر الجسد ، وغدد العرق ، والغدد الزهمية والتغيرات في عضلات الحنجرة .

النزعة الجيلية Secular Trend : وهي نزعة الجيل اللاحق للنضج في عمر أبكر فيكون أطول ، واثقل من الاجيال السابقة .

-- **مفهوم الذات** Self-Concept : وهو التصور الذي يمتلكه الفرد عن نفسه .

تقدير الذات Self-esteem : وهو القيمة التي يضعها الناس لانفسهم ، ومدى النجاح المتوقع فيما يفعلون .

مقابلة نصف عيادية Semi-Clinical interview : طريقة ترابطية استحدثها (جان بياجيه) لتقويم النمو المعرفي ، وتجمع بين مظاهر الرائز العقلي ، والمقابلة الطبية النفسية .

العصاب الاكبر Senior neurosis : نموذج اصلي لتدهور الأداء المدرس في السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية يلاحظ احيانا لدى اطفال اكمل آباؤهم المدرسة الثانوية ، لديهم قلق كامن حول التاهيل للقبول في الجامعة وبذلك يتجاوزون تحصيل آبائهم .

الشعور بالاستلاب Sense of Alienation : وهو شعور المرء بانه غريب في مجتمعه الخاص دون روابط ذات دلالة بالفئات والمؤسسات في المجتمع . ويمكن ان ينشأ هذا الشعور لدى اطفال المدرسة الابتدائية الذين لديهم فرص محدودة للمشاركة في المناشط الاجتماعية المنظمة والترفيهية ، ولتعلم ما هي قيم المجتمع الأكبر .

الشعور بالاستقلال Sense of Autonomy : وهو شعور المرء بانه يستطيع ممارسة بعض التحكم على نفسه ، وعلى محيطه . وهذا الشعور يربي خلال سنوات ما قبل المدرسة من قبل الأبوين اللذين يشجعان أولادهما بأن يفعلوا بانفسهم ما أمكنهم فعله ويفخروا بانجازاتهم .

الشعور بالانتماء Sense of Belonging : وهو شعور المرء بانه جزء متكامل من مجتمع اكبر يمتد الى ما وراء أسرته . وهذا الشعور يظهر عادة في الطفولة المتوسطة من المشاركة المتعة في مناشط زمر الاتراب والجيران والمجتمع .

الشعور بالاجتهاد Sense of industry : وهو شعور المرء بانـه قادر على مواجهـة التحدي ، وهـذا الشعور يتشكل خـلال الطفولة المتوسطة عن طريق الدرجة التي ينجح بها في جهوده لتعزيز دافعيـة التحصيل لدى الاطفال . والمنافسة ، والشعور بالكفاءة .

الشعور بالدونية Sense of inferiority : وهو شعور المرء بانـه عاجز عن مواجهة تحديات عاله . وهذا الشعور يظهر في الطفولة المتوسطة بين الاطفال الذين يعانون من فشل اكثر من النجاح في جهودهم التعلم ، والفعل ، والمنافسة .

الشعور بالعار والشك Sense of Shame and Doubt : نظرة المرء السلبية ازاء قدراته ، وقابلياته للتاثير في مصيره . وهذا الشعور يرعاه الآباء خلال سنوات ماقبل المدرسة الذين يمنعون أطفالهم من فعل امور بانفسهم ، ويطلبون منهم أكثر مما هم قادرون عليه .

الشعور بالثقة Sense of Trust : شعور عام بأن حاجات الفرد ستلبى ، وأن العالم من حوله مكان آمن ، وهذا الشعور بالأمان يربى خلال السنتين الاوليين من الحياة عن طريق الرعاية الأبوية المعطوفـة المسؤولة والمثيرة للنشاط .

قلق الفراق Separation anxiety : وهو شدة نفسية سلبيـة بارزة تحصل لدى معظم الاطفال الرضع بين الشهر الثامـن والرابـع والعشرين من العمر تقريباً استجابة لفراق الأبوين أو الناس الآخرين الذين تعلقوا بهم حتى ولو كان قصير الأمد .

حدة التذكر Sharpening : عملية تحدث في الذاكرة لاتستدعى عن طريقها الحوادث البارزة فقط بل التفصيلية أيضاً .

الذاكرة ذات المدى القصير Short Term Memory : تذكر امـور من مثل الأعداد أو الأسماء التي تعلمناها من فترة قصيرة .

استعارة تشبيهية Similarity Metaphor : وهي استعارة تكون العلاقة فيها تشبيهاً مثال ذلك : « اذن تنبطة » وهي استعارة تشبيهية.

إشراط آني Simultaneous Conditioning : وهو إجراء في الإشراط الكلاسيكي يقدم فيه المثير الاشراطي وغير الاشراطي في آن واحد.

المعاينة الموقفية Situation Sampling : وهي طريقة تصحيحية تنطوي على ملاحظة متكررة للأطفال في موقف معين .

الأثر النائم Sleeper effect : يدل عادة على واقع أن آثار تفكك الأسرة (الموت أو الطلاق) يمكن الا يظهر مباشرة لدى الأطفال بل بعد مرور سنوات من الحادثة .

المرغوبية الاجتماعية Social Desirability : الدافعية من اجل اعطاء استجابات مقبولة اجتماعيا اكثر من استجابات حقيقية في استبانة التقرير الذاتي .

تناذرات الانعزال الاجتماعي Social Isolation Symdromes : شذوذ خطير يحدث في مرحلة الرضاع ويقوم على نمو متخلف جسديا وعقليا ، وانعدام كامل للاهتمام بالناس ، والأشياء أو اللعب . ويبدو هذا المرض لدى الأطفال المحرومين من الإثارة الحسية الكافية والرعاية الابوية المخلصة .

التنشئة الاجتماعية Socialization : عملية يكتسب الاطفال خلالها الحكم الاجتماعي ، والتحكم بالذات الضروريين لهم لكي يصبحوا اعضاء راشدين مسؤولين عن مجتمعهم . ومحتوى التنشئة الاجتماعية ينقل الى الأطفال من قبل آبائهم ويقوم على المواقف الثقافية ، والتقاليد والقيم التي يضطلعون بها .

الجانحون السوسيولوجيون Sociological Delinquents : وهم أعضاء ثقافة فرعية تحمل قيماً معادية للمجتمع، إنهم متكيفون سيكولوجيا

تكيفاً جيداً ، ويرتكبون جرائم معاً ليكسبوا هيبة في زمرة الاتـراب ، ويحافظوا عليها .

سبر الراي العام ــ التنقيب الأولي استبار Sondage : كلمـة قرنسـية تقابل (Sounding) الانكليزية استخدمها (بياجيه) ومساعدوه لوصف التنقيب الأولي الذي يسبق البحث الاستقصائي الرسمي .

الاقتناع التلقائي Spontaneous Conviction : استجابة تـعطـى خلال المقابلة نصف العيادية تعكس الطراز الحقيقي لتفكير الطفل .

الخـزن Storage : وهي العملية أو العمليات المتضـمنة في حفظ المعلومات المتلقاة .

قلق الغريب Stranger Anxiety : احتراس ظاهر ازاء الناس غير المالوفين الذين غالباً مايظهر لدى الأطفال الرضع بين الشهرين السادس والثامن من العمر بعد أن يبداوا بتكوين ضروب تعلق انتقائي ، وهذا النوع من القلق يبلغ ذروته حوالي السنة من العمر ثم يتناقص تدريجيا .

الاستراتيجيات Strategies وهي التقنيات النوعية أو النماذج الأصلية المستخدمة من قبل مفحوصين مختلفين في مواقف حل المشكلات.

الاقتناع الموحى به Suggested Conviction : وهو استجابةتـعطى أثناء المقابلة نصف العيادية يعكس جواب الفاحص الموحى به اكثر مـن اقتناع الطفل الخاص .

البنية السطحية Surface Structure : في مصطـلـح (نــو عــام تشومسكي) هي البنية السطحية لجملة تتعلق بمعناها الظاهر .

النمو الهائج Surgent Growth نموذج اصلي للنمو في المراهقـة يتميز بعدة هبات إلى الأمام ولكن بتراجعات ايضا من وقت لآخر .

العلاقة التعايشية بين الأم والطفل :
: Symbiotic mother-child relationship

استمرار شـاذ لتبعية الطفل الرضيع لأمـه بعد عمر السنتين بحيث لا يحقق تقدماً يذكر نحو إقامة هوية متميزة منفصلة .

— T —

الوصي أو ممثل الأبوين Teknonym : مصطلح يستخدم في الانثروبولوجيا للدلالة على عضو الأسرة الذي سوف يمثل الأبوين بعد وفاتهما .

الكلام البرقي Telegraphic Speech : كلام يستخدمة الطفل الصغير تحذف منه بعض المقومات النحوية كأدوات التعريف والتنكير وغيرهما .

المزاج Temperament : فروق ولادية بين الناس تؤثر في كيفية استجابتهم لتجاربهم وبخاصة فيما يتعلق بسمات عامة من مثل مستوى الفاعلية ، والانفعالية والحساسية للاستثارة .

ردود فعل دائرية من نسق ثالث Tritiary circular reactions :
وهي الأفعال المتكررة التي يستخدم فيها الطفل شيئاً واحداً لبلوغ شيء آخر أو التلاعب به مثال ذلك سحب خيط لجعل متحرك يتحرك يمكن أن يكون رد فعل دائري من نسق ثالث .

الهرمون الذكري Testosteron وهو الهرمون الذكري الذي ينظم بين أمور أخرى الصفات الجنسية المميزة الأولية والثانوية .

الوسط العلاجي Therapeutic Milieu : نمط من السكنى أو الرعاية العلاجية النهارية يستخدم فيها كل عضو في الادارة ، وكل مظهر من مظاهر البيئة وكل مظهر من الروتين اليومي لمساعدة الناس على التغلب على عاهاتهم الشخصية .

عَـرة Tic : عـرض تحويلي يتضمن حركات عضليـة متكررة لا إرادية وتكون عادة في الوجه ، واليد ، والرقبة .

المعاينة الزمنية Time Sampling : طريقة تصحيحية تنطوي على ملاحظات متكررة للاطفال في فترات زمنية محددة .

المتخلفون القابلون للتدريب Trainable retardates : اشخـاص متخلفون تخلفاً عقلياً معتدلاً لديهم حاصل ذكاء يتراوح بين (٤٠ — ٥٤) درجة في رائز فكسلر لايمكنهم التقدم بعد مستوى الصف الثاني فـي المواد الدراسية ، ويتطلبون مكاناً محمياً كمؤسسـة او مشغل محمي .

المحاكمة من الخاص الـى الخاص Transductive Reasoning : وهي محاكمة من الخاص الى الخاص أكثر من العام الـى الخـاص او العكس بالعكس وهي صفة مميزة لتفكير الطفل الصغير .

الانتقـال العلائقي Transposition :القدرة على نقل الاستجابة العلائقية من مجموعة من المثيرات الى مجموعة اخرى .

الارومة الغاذية Trophoblast : الطبقة الخارجية من خلايا الكيسـة الاريمية التي ترتبط بجدار الرحم والتي سوف تغدو المشيمة .

المفهوم الحقيقي للعدد True Concept of number : مفهوم العدد الذي ينطوي على وحدة ما .

النمو الصاخب Tumultuous growth نموذج اصلي من النمو خلال المراهقـة يتميز بالصراع الانفعالي والرضـات النفسية في البيت والمدرسة كليهما .

— U —

الاستجابة غير الاشراطيـة Unconditioned response : وهو تلك الاستجابـة التي تستجر بشكل طبيعي مثير غـير اشراطي في الاشراط الكلاسيكي .

المثير غير الاشراطي Unconditioned Stimulus : وهو ذلك المثير الذي يستجر بشكل طبيعي الاستجابة غير الاشراطية في الاشراط الكلاسيكي .

البكاء غير المتميز Undifferentiated Crying : وهو بكاء رضيع لا ينقل لأبويه ما يريده الرضيع .

المتخلفون غير القابلين للتدريب Untrainable retardates : انظر المتخلفين المحميين في الكتاب في الفصل السادس Castodial retardates وفي ثبت المصطلحات .

— V —

الصدق Validity : دليل على ان الرائز يقيس ما وضع لقياسه .

الجرف البصري Visual cliff ترتيب تجريبي لاختبار عمق الادراك لدى الأطفال الرضع وينطوي على تشجيع الرضيع على الزحف على لوح زجاجي بضعة اقدام فوق الأرض .

المتابعة البصرية Visual Pursiut : حركات العين عندما تتابع شيئا متحركا .

— Y —

الكيس المحي Yolke Sac : جزء من الجنين النامي ، وهو بوجه عام بقية من ماضينا التطوري الذي لا يخدم اية وظيفة رئيسة .

— Z —

Zygote : البويضة الملقحة .

انتهت ترجمة الكتاب بعون الله

فهرس الجزء الأول

الاهداء ٥

مقدمة المترجم ٧

مقدمة المؤلفين ٩

القسم الأول - مدخل

الفصل الأول: تاريخ علم نفس الطفل ومناهجه ١٩

الفصل الثاني: النمو في مرحلة ما قبل الولادة والحمل ٧١

القسم الثاني - الطفولة الأولى

الفصل الثالث: النمو الجسدي والعقلي ١١٩

الفصل الرابع: نمو الشخصية والنمو الاجتماعي ١٩٣

الفصل الخامس: الفروق الفردية بين الأطفال الرضع ٢٤٣

الفصل السادس: النمو الشاذ ٣٠٠

القسم الثالث - سنوات ما قبل المدرسة

الفصل السابع: النمو الجسدي والعقلي ٣٤٣

الفصل الثامن: نمو الشخصية والنمو الاجتماعي ٤١١

الفصل التاسع: الفروق الفردية في مرحلة ما قبل المدرسة ٤٧٩

الفصل العاشر: النمو الشاذ في مرحلة ما قبل المدرسة ٥٣٩

فهرس الجزء الثاني

القسم الرابع – الطفولة المتوسطة

الفصل الحادي عشر : الطفولة المتوسطة ١١

الفصل الثاني عشر : الشخصية والنمو الاجتماعي ٧٣

الفصل الثالث عشر : الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة ١٣٧

الفصل الرابع عشر : النمو الشاذ في مرحلة الطفولة المتوسطة ١٨٩

القسم الخامس – المراهقة

الفصل الخامس عشر : النمو الجسمي والعقلي في المراهقة ٢٤٧

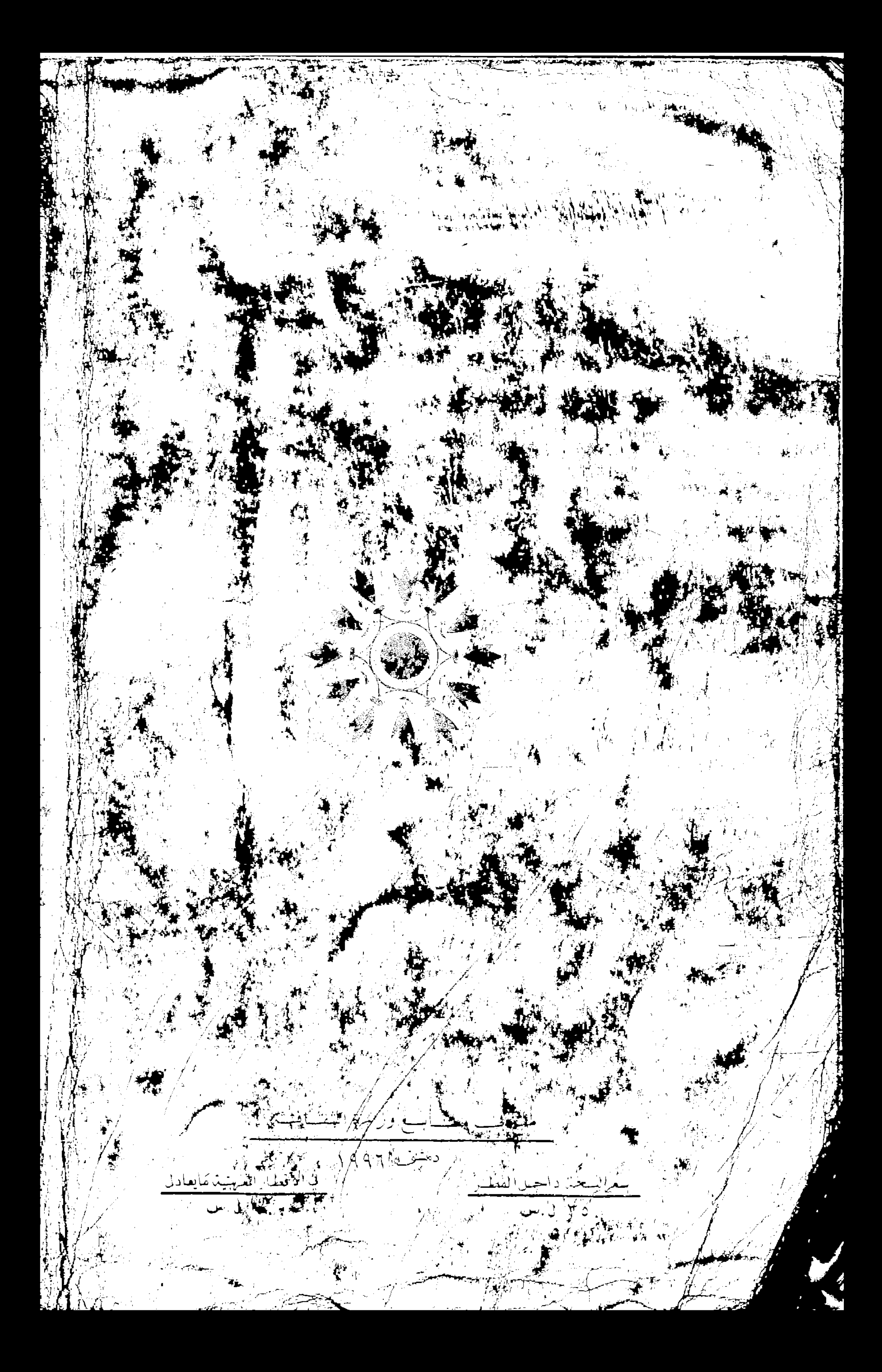
الفصل السادس عشر : الشخصية والنمو الاجتماعية في المراهقه ٣٠٥

الفصل السابع عشر : الفروق الفردية في المراهقة ٣٧٩

الفصل الثامن عشر : النمو الشاذ في المراهقة ٤٣٧

ثبت المصطلحات ٤٨١

٢٥٠٠ط ١٩٩٦/٥/١


من مطابع وزارة الثقافة
دمشق ١٩٩٦
سعر النسخة داخل القطر
٣٥ ل.س
في الأقطار العربية ما يعادل
ل.س